

**KUODESLUOKKALAISTEN PEDAGOGINEN HYVINVOINTI
JA TAVOITEORIENTAATIOPROFIILIT**

Pro Gradu -tutkielma

Tiina Syrjänen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Ohjaaja Ilkka Ratinen

Lapin yliopisto

2018

Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Kuudesluokkalaisten pedagoginen hyvinvointi ja tavoiteorientaatioprofiilit

Tekijä: Tiina Syrjänen

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatusalan koulutus / luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu -työ X Laudaturtyö ___ Lisensiaatintyö ___

Sivumäärä: 65 + 4

Vuosi: 2018

Tiivistelmä:

Tässä Pro Gradu -tutkielmassa tutkitaan pedagogisen hyvinvoinnin kokemista rovanien-
meläisten kuudesluokkalaisten keskuudessa. Pedagoginen hyvinvointi voidaan nähdä op-
pimisen edellytyksenä, joten on kiintoisaa tutkia, missä määrin tällainen hyvinvointi to-
teutuu koulun jokapäiväisessä toiminnassa. Tutkimuksessa selvitetään, millaisina eri pe-
dagogisen hyvinvoinnin osa-alueet näyttäytyvät oppilaan arjessa nimenomaan heidän
oman kokemuksensa pohjalta. Lisäksi kartoitetaan samojen oppilaiden motivoitumista
koulunkäyntiin tavoiteorientaatioprofiloinnin avulla.

Tutkimus on luonteeltaan kvantitatiivinen ja sen aineisto on kerätty kyselylomakkeilla
rovanienmeläisiltä kouluilta syksyn 2017 aikana. Tutkimuksen kohdejoukkona ovat neljän
eri koulun kuudesluokkalaisten (n = 58). Tutkimustulosten mukaan oppilaat jakautuvat ta-
voiteorientaatiotyypeiltään neljään eri profiiliin, joita ovat itselle menestyjät, toisille me-
nestyjät, sitoutumattomat ja välttelijät. Näitä profiileja pystyttiin hyödyntämään tutki-
muksessa pedagogisen hyvinvoinnin tarkastelun taustamuuttujina. Oppilaiden kokemuk-
set pedagogisen hyvinvoinnin toteutumisesta omassa kouluarjessaan olivat keskiarvoi-
sesti myönteisiä. Hajonta oli kuitenkin suurta, mikä viittaa laajoihin yksilöllisiin eroihin
hyvinvoinnin kokemisessa. Ainoastaan mahdollisuuksista vaikuttaa koulutyöhön sekä
opettajalta saatavasta päivittäisestä positiivisesta huomiosta oppilaat raportoivat kieltei-
semmin. Tavoiteorientaation ja pedagogisen hyvinvoinnin yhteyksistä kävi ilmi, että vält-
telijöiden vastaukset likimain kaikissa pedagogisen hyvinvoinnin osioissa ovat muita al-
haisempia.

Avainsanat: pedagoginen hyvinvointi, kouluhyvinvointi, tavoiteorientaatio, tavoiteorien-
taatioprofiili

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi X

(vain Lappia koskevat)

Sisällys

| | |
|--|----|
| 1 Johdanto..... | 7 |
| 2 Tavoiteorientaatio..... | 9 |
| 2.1 Tavoiteorientaatiotyyppejä..... | 10 |
| 2.2 Tavoiteorientaatioprofiilit..... | 11 |
| 3 Pedagoginen hyvinvointi..... | 13 |
| 3.1 Lähtökohtana yhteys oppimiseen..... | 14 |
| 3.2 Pedagogisen hyvinvoinnin elementit..... | 16 |
| 3.2.1 Ihmissuhteet ja vuorovaikutus koulussa..... | 17 |
| 3.2.2 Opettajan toiminta..... | 18 |
| 3.2.3 Sitoutuminen ja osallisuus..... | 19 |
| 3.2.4 Yksilön sosio-emotionaalinen kompetenssi..... | 19 |
| 3.2.5 Pedagoginen toimintakulttuuri..... | 20 |
| 3.3 Pedagogisen hyvinvoinnin tutkimus..... | 21 |
| 4 Tavoiteorientaation ja pedagogisen hyvinvoinnin yhteyksiä..... | 24 |
| 4.1 Pedagogisen toimintakulttuurin vaikutus oppimismotivaatioon..... | 24 |
| 4.2 Tavoiteorientoitumisen yhteys opettajan toimintaan..... | 25 |
| 5 Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat..... | 26 |
| 6 Tutkimuksen toteutus..... | 27 |
| 6.1 Tutkimusasetelma ja tutkimuksen kulku..... | 27 |
| 6.2 Mittarit..... | 27 |
| 6.2.1 Tavoiteorientaatioiden mittaaminen..... | 28 |
| 6.2.2 Pedagogisen hyvinvoinnin mittaaminen..... | 29 |
| 6.3 Aineistonkeruu..... | 30 |
| 6.4 Aineiston analyysi..... | 31 |

| | |
|--|----|
| 6.4.1 Summamuuuttajat..... | 32 |
| 6.4.2 Ryhmittely- eli klusterianalyysi..... | 33 |
| 6.4.3 Ristiintaulukointi | 34 |
| 6.5 Tutkimuksen luotettavuus | 35 |
| 6.5.1 Reliabiliteetti | 35 |
| 6.5.2 Validiteetti | 36 |
| 7 Tulokset | 39 |
| 7.1 Vastaajien määrä ja jakauma | 39 |
| 7.2 Tavoiteorientaatioprofiilit..... | 39 |
| 7.3 Pedagogisen hyvinvoinnin kokemukset | 41 |
| 7.4 Tavoiteorientoitumisen ja pedagogisen hyvinvoinnin yhteydet..... | 50 |
| 8 Pohdinta..... | 55 |
| 8.1 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset | 55 |
| 8.2 Tutkimuksen hyödynnettävyys ja kehittämisideat | 58 |
| Lähteet | 60 |
| Liitteet..... | 65 |

Kuviot

| | |
|---|----|
| Kuvio 1. Tavoiteorientaatiotyypit ja niiden sijoittuminen toisiinsa nähden..... | 11 |
| Kuvio 2. Pedagogisen hyvinvoinnin malli | 16 |
| Kuvio 3. Pedagogisen hyvinvoinnin tutkimuksen viitekehys | 23 |
| Kuvio 4. Vastaajien tavoiteorientaatioprofiilien muodostuminen..... | 40 |
| Kuvio 5. Pedagogisen hyvinvoinnin osion vastaukset. | 43 |

Taulukot

| | |
|---|----|
| Taulukko 1. Tavoiteorientaatiomittarin väittämät | 28 |
| Taulukko 2. Pedagogisen hyvinvoinnin mittarin väittämät..... | 30 |
| Taulukko 3. Tutkimuksessa käytetyt aineistot ja analyysimenetelmät tutkimuskysymysten mukaisesti esitettynä..... | 31 |
| Taulukko 4. Pedagogisen hyvinvoinnin väittämien keskiarvot ja -hajonnat..... | 41 |
| Taulukko 5. Ihmissuhteet ja vuorovaikutus sukupuolittain tarkasteltuna | 45 |
| Taulukko 6. Sitoutuminen ja osallisuus sukupuolittain tarkasteltuna | 45 |
| Taulukko 7. Kyvykkyys ja vahvuudet sukupuolittain tarkasteltuna..... | 46 |
| Taulukko 8. Opettajan toiminta sukupuolittain tarkasteltuna..... | 47 |
| Taulukko 9. Osaamisesta nauttiminen sukupuolittain tarkasteltuna | 48 |
| Taulukko 10. Itsensä pidetyksi kokeminen sukupuolittain tarkasteltuna. | 48 |
| Taulukko 11. Tehtäviin uppoutuminen sukupuolittain tarkasteltuna | 49 |
| Taulukko 12. Päivittäiset onnistumisen kokemukset sukupuolittain tarkasteltuna. | 49 |
| Taulukko 13. Kyvykkyys ja vahvuudet tavoiteorientaatioprofiilien mukaan tarkasteltuna | 50 |
| Taulukko 14. Ihmissuhteet ja vuorovaikutus tavoiteorientaatioprofiilien mukaan tarkasteltuna..... | 50 |
| Taulukko 15. Sitoutuminen ja osallisuus tavoiteorientaatioprofiilien mukaan tarkasteltuna..... | 51 |
| Taulukko 16. Opettajan toiminta tavoiteorientaatioprofiilien mukaan tarkasteltuna | 51 |
| Taulukko 17. Onnistumisen kokemukset tavoiteorientaatioprofiilin mukaan tarkasteltuna..... | 52 |
| Taulukko 18. Osaamisesta nauttiminen tavoiteorientaatioprofiilin mukaan tarkasteltuna | 53 |
| Taulukko 19. Tehtäviin uppoutuminen tavoiteorientaatioprofiilien mukaan tarkasteltuna | 53 |

1 Johdanto

Koulun perustehtävä on murroksessa. Tietoja ja taitoja tuottavan instituution rinnalle on noussut uudenlainen käsitys koulusta hyvinvoinnin turvaajana. Opetusministeri Grahn-Laasonen kirjoitti kolumnissaan (2018) kuinka ”Hyvinvoinnin ja oppimisen yhteys on kiistaton: Vain hyvinvoiva lapsi oppii.” Muutos haastaa uudistamaan niin koulutuksen sisältöjä kuin pedagogiikkaakin. Koulutuksen ja hyvinvoinnin rakentamisen myötä moninaisuuden mukanaan tuomia eroja pyritään tasoittamaan ja yhteiskuntaan integroimaan mahdollisimman tiukasti myös ne yksilöt, joiden koulutien alkaessa ennustetaan syystä tai toisesta olevan lähtökohdiltaan heikommassa asemassa.

Koulumaailman pedagoginen kehittäminen luo aina mahdollisuuden toimijayhteisön hyvinvoinnin muutoksille – niin positiivisille kuin negatiivisillekin (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 57). Esimerkiksi vuoden 2016 opetussuunnitelmauudistus piti sisällään paljon sellaista, joka saattoi ainakin hetkellisesti haastaa niin oppilaiden kuin opettajienkin hyvinvointia. Tutkivan oppimisen lisääntyminen, oppilaan toimijuuden ja osallisuuden kasvu sekä yksilöllisyyden korostaminen näkyvät väistämättä koulun arjessa. Pedagogisen kehittämisen mukanaan tuomat muutokset ja niiden vaikutukset hyvinvointiin on äärimmäisen tärkeä tiedostaa, jottei hyvältä kuulostanut idea saa todellisuudessa aikaan jotain aivan muuta. Riittävä hyvinvointi on oppimisen tae ja oppiminen puolestaan antaa välineitä hyvinvoinnin parantamiseksi edelleen (Soini, Pietarinen & Pyhältö 2008, 244).

Suomessa on totuttu menestykseen. Jo pitkään hyvinä pysyneet PISA-tulokset kertovat omaa kieltään koulutuksen tasosta. Toisessa vaakakupissa painavat kuitenkin koululaisien heikko koetun hyvinvoinnin taso ja poikien lisääntynyt koulukielteisyys. Holopaisen (2010) mukaan suomalaisen koulutuksen alla kyttee valtava ongelma: Kun nähdään vain suorittaminen, tuloksellisuus, tehokkuus ja menestyminen, hankitaanko peruskoulussa tällöin tuloksia vain näennäisesti, oppilaiden hyvinvoinnin ja myöhemmän pärjäämisen kustannuksella.

Tässä Pro gradu -tutkielmassa tutkitaan oppimiseen vaikuttavan pedagogisen hyvinvoinnin rakentumista ja muodostetaan käsitys sen todellisesta tilasta rovaniemeläisten kuudesluokkalaisten keskuudessa. Käsitteellä ”pedagoginen hyvinvointi” pystytään rajamaan varsin laaja hyvinvoinnin kenttä tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaisesti siten, että se kattaa oppimisen edistämiseen vaikuttavat hyvinvoinnin seikat koulussa. Pedagogisen hyvinvoinnin kokeminen tarkoittaa yksinkertaistettuna positiivisia tunnekokemuksia sekä mielekästä oppimista ja koulutyötä. Tutkimuskohteena ovat kuudesluokkalaiset oppilaat, sillä heillä on ikänsä puolesta jo hyvät edellytykset arvioida omia subjektiivisia hyvinvoinnin kokemuksiaan. Tutkimuksessa selvitetään, millaisena eri pedagogisen hyvinvoinnin osa-alueet näyttäytyvät oppilaiden arjessa nimenomaan heidän omien kokemustensa pohjalta.

Lisäksi tutkimuksessa tehdään tavoiteorientaatioprofilointi, jonka avulla halutaan tuoda esiin erilaisten yksilöiden verrattain erilaisia tapoja suhtautua koulunkäyntiin. Tutkijan motiivit tavoiteorientaatioprofiloinnin tekemiseen lähtivät liikkeelle ajatuksesta, jossa motivaation suunta vaikuttaisi oppilaan oppimiseen (esim. Hautamäki ym. 2005; Niemi-virta 1999). Aiempien tutkimusten valossa tietyllä tapaa orientoituvien oppilaiden on havaittu saavuttavan parempia oppimistuloksia kuin toisten. Oppimisen edellytyksenä hyvinvointi on puolestaan voimakkaasti esillä. Pedagogista hyvinvointia edistävä toimintakulttuuri pyrkii tukemaan nimenomaan näitä oppimisen kannalta suotuisia tapoja orientoitua (Meriläinen 2008, 135–148). Tutkimus koostuu näin ollen kahdesta osasta: tavoiteorientaatioprofilointi sekä pedagogisen hyvinvoinnin kokemusten kartoittaminen. Lopuksi tarkastelen vielä näiden kahden osa-alueen mahdollisia keskinäisiä yhteyksiä.

2 Tavoiteorientaatio

Tavoitteella (achievement goal) tarkoitetaan päämäärää, jonka yksilö haluaa saavuttaa. Yksittäinen tavoite kuvastaa yleensä hyvin konkreettista ja ajallisesti rajattua toimintapyrkimystä. Esimerkiksi yksittäinen tavoite voi olla muotoa ”haluan saada hyvän koenumeron huomenna”. Yksittäisiin tavoitteisiin verrattuna tavoiteorientaatio (achievement goal orientation) puolestaan kuvaa kokonaisvaltaista tapaa asennoitua ja suuntautua toimintaan. Lause ”minulle on tärkeää oppia uusia asioita” kuvaa yksikön tavoiteorientaatiota, sillä se on yksittäistä tavoitetta kokonaisvaltaisempi ja suhteellisen pysyvä käsitys henkilön suhtautumisesta oppimista kohtaan. Tavoite ja tavoiteorientaatio eivät kuitenkaan ole toisistaan irrallisia käsitteitä. Tavoiteorientaatio heijastaa niitä kaikkia yksittäisiä tavoitteita, lopputuloksia ja seurauksia, joita yksilö suosii. (Niemivirta 1999, 120–121.) Tässä tutkimuksessa keskitytään nimenomaan tavoiteorientaatioihin.

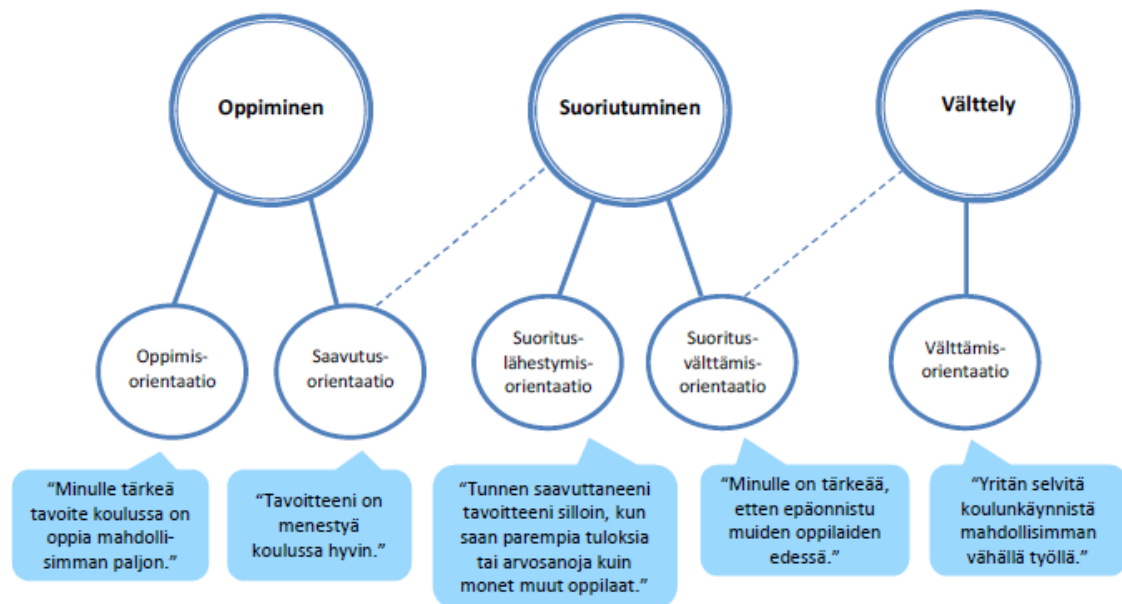
Koulumaailmassa tavoiteorientaatiolla tarkoitetaan oppimiseen ja suoriutumiseen liittyviä suuntautumistapoja eli sitä, millä tavoin opiskelija suuntautuu oppimiseen ja opiskeluun, minkälaisia tavoitteita hän asettaa ja minkälaisia lopputuloksia hän suosii (Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta 2010). Tavoiteorientaatiot toimivat siis ikään kuin suodattimina, jotka määrittävät, miten oppija näkee, kokee ja arvioi oppimistilanteet (Niemivirta, Pulkka, Tapola & Tuominen-Soini 2013, 534). Aina oppilaan koulutoiminnan tavoitteena ei välttämättä ole oppiminen itsessään. Jotkut haluavat ymmärtää ja käsittää opiskeltavia asioita, kun taas toiset tavoittelevat hyviä arvosanoja tai oman kyvykkyyden näkymistä muille. Osa oppilaista taas pyrkii pääsemään mahdollisimman helpolla ja jopa välttelemään tehtäviä parhaansa mukaan. (Tuominen-Soini ym. 2010.)

2.1 Tavoiteorientaatiotyyppejä

Decin ja Ryanin kehittämässä itsemääräämisteoriassa (self-determination theory 1985) motivaationlähteitä eroteltiin sisäsyntyisiin ja ulkoisiin tekijöihin riippuen siitä, oliko suorituksen mielekkyys itse suorituksesta vai sen lopputuloksesta johtuvaa. Samankaltainen jaottelu pätee myös eri tavoiteorientaatiotyyppeihin. Keskeisimpiä tunnistettuja tavoiteorientoitumisen tyyppejä ovat oppimis-, suoristus- ja välttämisorientaatio. Oppimisorientaatiolla (mastery goal) viitataan sellaiseen toimintaan, joka korostaa oppimista ja tiedon hallintaa sinällään ja jonka tavoitteena on nimenomaan kehittää yksilön pätevyyttä. Oppilas on tällöin kiinnostunut tehtävästä ja siihen liittyvien uusien tietojen ja taitojen oppimisesta sekä oman aiemman suoritustasonsa parantamisesta. (Niemivirta 1999, 121; Tuominen-Soini 2012, 5). Oppimisorientaatiolla on todettu olevan yhteys muun muassa syväsuuntautuneeseen asioiden prosessointiin, periksiantamattomuuteen, oppimisesta nauttimiseen sekä sisäiseen motivaatioon. Lisäksi se on yhteydessä hyviin kouluarvosanoihin. (mm. Urdan 1997; Niemivirta 2004; Tuominen-Soini 2012.)

Suoritusorientaatio (performance goal) eroaa oppimisorientaatiosta siinä, että henkilö haluaa nimenomaan esiintuoda olemassa olevaa pätevyyttään suhteessa muihin. Oppilaan suorituksessa korostuvat tällöin tehtävien lopputulos ja suorituksesta saatava arvio. (Niemivirta 1999, 121.) Suoritusorientaatioon sisältyy aina vahva sosiaalinen vertailu. Suoritusorientaation osalta tutkimustulokset ovat ristiriitaisia. Toisissa tutkimuksissa vahvan suoritusorientoituneisuuden on havaittu johtavan henkilön kannalta haitallisiin seikkoihin, kuten esimerkiksi vain pinnalliseen asioiden prosessointiin, kun taas toisissa tulokset ovat olleet oppimisen kannalta suotuisia. (Tuominen-Soini 2012, 5-6.)

Välttämisorientaatiosta puhutaan silloin, kun oppilas suhtautuu passiivisesti oppimiseen sekä välttelee koulutyötä. Välttämisorientoituneet pyrkivät pääasiassa välttämään koulutyöstä ja opiskelusta aiheutuvia rasituksia ja selviämään mahdollisimman helpolla. (Tuominen-Soini 2013.) Kuviossa 1 on kuvattu kolmen edellä mainitun tavoiteorientaatio-suuntauksen sijoittuminen toisiinsa nähden.



Kuvio 1. Tavoiteorientaatiotyypit ja niiden sijoittuminen toisiinsa nähden (Niemivirta 2002.)

Kuten Niemivirran (2002) laatimasta kuviosta käy ilmi, pääsuuntausten alle sijoittuu useita pienempiä orientaatiotyyppjä. Näistä esimerkiksi saavutusorientaatio on yhteydessä sekä oppimiseen että suoriutumiseen. Suoriutuminen puolestaan on jaoteltu suoritus-lähestymisorientaatioon ja suoritus-välttämisorientaatioon. Suoritus-lähestymis-orientoitunut oppilas on tyytyväinen silloin, kun hän suoriutuu tuloksellisesti paremmin verrattuna muihin. Suoritus-välttämisorientoitunut puolestaan pyrkii suoriutumaan hyvin välttääkseen epäonnistumisen muiden edessä.

2.2 Tavoiteorientaatioprofiilit

Perinteinen tapa tutkia tavoiteorientaatiota on niin kutsuttu muuttujasuuntautunut menetelmä, jossa keskitytään itse muuttujien tilastolliseen kuvailuun sekä niiden välisten yhteyksien tutkimiseen. Lähemmäksi nykyaikaa tultaessa enemmän sijaa on alkanut saada uudempi, profiilisuuntautunut lähestymistapa, jossa pystytään tutkimaan useita orientaatioita samanaikaisesti. Tapa on enemmän yksilöön suuntautunut ja näin ollen toimivampi

myös tämän tutkimuksen kohdalla. Tälle tutkimustavalle on keskeistä, että samalla henkilöllä voi olla piirteitä useista eri tavoiteorientaatiotyypeistä. Näiden piirteiden välisten suhteiden perusteella määritellään joukkoja, joiden edustajat ovat mahdollisimman samankaltaisia keskenään. Saatuja joukkoja kutsutaan eri tavoiteorientaatioprofiileiksi. (Niemivirta 2000.)

Aiemmissa koulumaailmaan sijoittuvissa tutkimuksissa tavoiteorientaatioprofiileja ovat hyödyntäneet esimerkiksi Tuominen-Soini (2012), Lukin (2013) sekä Tapola ja Niemivirta (2008). Yleisin määrä erilaisille tavoiteorientaatioprofiileille näyttää olevan 3-4, mutta Tuominen-Soini löysi tutkimuksessaan (2012) jopa kuusi keskenään selkeästi erilaista profiilia. Tyypillisiä tavoiteorientaatioprofiileja ovat esimerkiksi oppimissuuntautuneet, menestys- ja/tai suoritussuuntautuneet sekä välttelijät. Näiden lisäksi on usein löydetty myös niin kutsuttu sitoutumattomien ryhmä, jossa mikään orientaatioista ei korostu toisia enemmän.

Tavoiteorientaatioprofiilien tunnistaminen ja samankaltaisuus monissa tutkimuksissa viittaa siihen, että koulumaailmassa voidaan erottaa eri tavoin motivoituvia oppilaita. Tämä tulisi ottaa huomioon oppimisen suunnittelussa. Tämän tutkimuksen kannalta tavoiteorientaatioprofiilit ovat mielenkiintoisessa asemassa myös sen vuoksi, että profiilien löytämisen lisäksi pyritään myös tarkastelemaan niiden mahdollista yhteyttä oppilaan pedagogiseen hyvinvointiin.

3 Pedagoginen hyvinvointi

Pedagogiikka-käsite juontaa alkujaan kreikankieliseen sanaan paidagogos, jolla viitataan poikien kasvattajaan. Nykyään pedagogiikka määritellään kasvatuksen, opetuksen ja koulutuksen tutkimussuunnaksi. Kasvatustieteissä pedagogiikalla tarkoitetaan yleensä opetuksen näkemyksellisiä ja kasvatuksellisia periaatteita, taitoa opettaa. (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen 2008, 7.)

Hyvinvoinnin käsite on varsin moniulotteinen. Nykypäivänä hyvinvointi nähdään usein synonyyminä onnellisuudelle, elämään tyytyväisyydelle tai elämänlaadulle. Hyvinvointia käsitteellistettäessä voidaan sitä tarkastella joko yksilöä tai koko yhteiskuntaa koskevana käsitteenä. Lisäksi hyvinvointi voidaan määritellä subjektiivisena tai objektiivisena tilanteesta riippuen. Objektiivisiä hyvinvoinnin mittareita ovat esimerkiksi henkilön sosioekonominen asema, koulutus tai asumismuoto, joiden uskotaan vaikuttavan yksilön hyvinvointiin sitä kasvattavasti tai heikentävästi. Subjektiivista hyvinvointia puolestaan tarkastellaan henkilön oman arvion perusteella esimerkiksi siitä, kuinka onnelliseksi hän kokee itsensä. (Sustainable Development Research Network 2018, 1-2.) Tässä tutkimuksessa hyvinvointia tarkastellaan subjektiivisista lähtökohdista.

Hyvinvoinnin tutkimus on perinteisesti keskittynyt tutkimaan hyvinvoinnin kääntöpuolta: puutteita hyvinvoinnissa, huono-osaisuutta sekä syrjäytymisriskiä. Tämänkaltaisen lähestymistapa on ollut tutkijoiden kannalta helpompi, sillä ulkopuolisen tutkijan on monesti helpompaa arvioida, mikä on ihmiselle vahingollista sen sijaan, että he tutkisivat, mikä kunkin yksilön kohdalla lisää juuri heidän hyvinvointiaan. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2016.) Vasta 2000-luvulla hyvinvoinnin tutkimus on muuttunut kielteisten ilmiöiden tarkastelusta kohti kokonaisvaltaisempaa, eri näkökulmia yhdistävää lähestymistapaa (esim. Ben-Arieh 2011; Konu 2002; Soini, Pietarinen & Pyhältö 2008, 245). Samanlainen trendi on ollut havaittavissa myös nuoria koskevan hyvinvointitutkimuksen saralla. Nuoria koskevia tutkimuksia tehdään koko ajan enenevässä määrin ja niihin on

pyritty ottamaan mukaan uusia ulottuvuuksia, kuten nuorten itsensä ääni vastaajana sekä positiiviset indikaattorit (Ben-Arieh 2011).

Pedagogiikan ja hyvinvoinnin käsitteitä yhdistää halu saada aikaan positiivista muutosta ja kehitystä. Näistä kahdesta käsitteestä Lappalainen työryhmineen (2008) on metaforisesti yhdistänyt kokonaan uuden käsitteen pedagoginen hyvinvointi. Pedagoginen hyvinvointi on monitahoinen ilmiö, johon vaikuttavat useat seikat samanaikaisesti. Sen ensisijainen synty on kuitenkin koulun vuorovaikutteisissa oppimisprosesseissa, joissa tavoitteen suuntainen oppiminen pyritään mahdollistamaan pedagogisin keinoin. (Pietarinen, Soini & Pyhäntö 2008, 55.) Lyhyesti määriteltynä pedagogisella hyvinvoinnilla tarkoitetaan sellaista pedagogiikkaa, joka tukee oppimisen prosesseja, aikaansaa oppilaassa positiivisia tunnekokemuksia sekä edistää yksilönkehitystä kokonaisvaltaisesti. (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen 2008, 9.)

3.1 Lähtökohtana yhteys oppimiseen

Oppimisen tutkimus on siirtynyt tarkastelemaan oppimisen prosesseja yhä monipuolisemmin ja kokonaisvaltaisemmin. Tulokset osoittavat, ettei oppimista ja hyvinvointia pidä enää tarkastella toisistaan erillisinä ulottuvuuksina, vaan nimenomaan yhdessä, toinen toisiinsa vaikuttavina elementteinä. (Pietarinen, Soini & Pyhäntö 2008, 54; Seligman ym. 2011, 294.) Riittävä hyvinvointi on tavoitteellisen oppimisen edellytys ja toisaalta oppiminen mahdollistaa sellaisen toiminnan muutoksen, joka puolestaan edistää hyvinvointia (esim. Konu 2002).

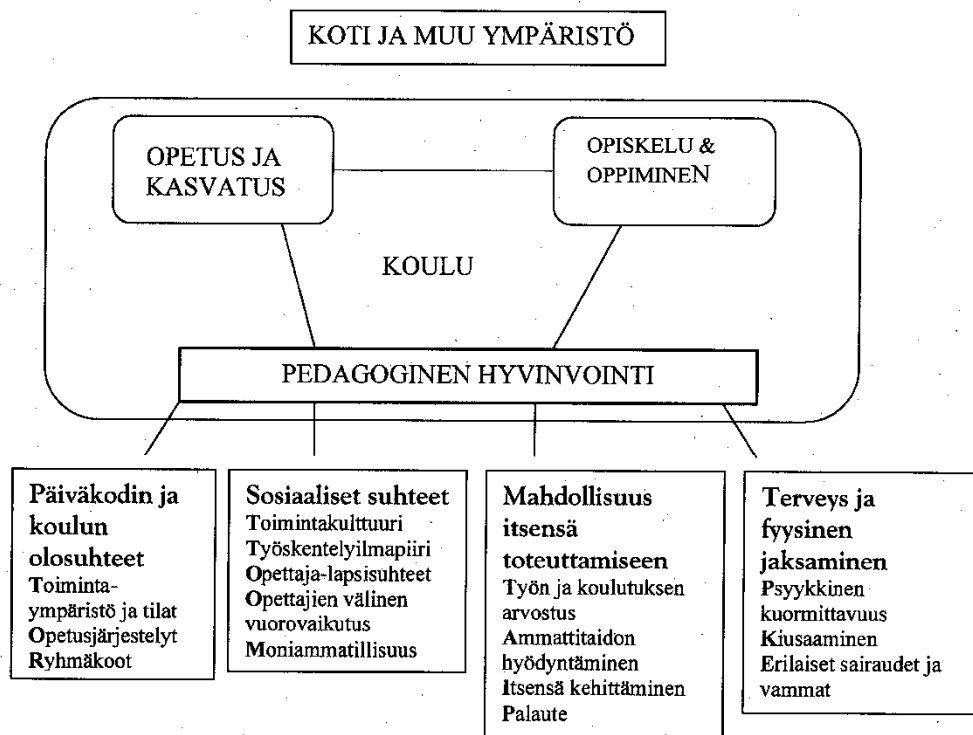
Oppimisessa ei ole kyse pelkästään tiedollisesta muutoksesta, vaan myös taidoista, tavoitteista, toiminnasta ja tunteista. Oppiminen tulisi nähdä kasvun prosessina, jossa yhdistyvät niin yksilölliset kuin yhteisöllisetkin ulottuvuudet. Pedagogiikkaa ja oppimista tarkasteltaessa ei pidä tuudittautua liian yksipuoliseen kuvaan pelkkien tiedollisten oppimistulosten osalta, vaan analyyttisempää tarkastelua varten tulisi huomioida myös oppimis-

prosessien muita piirteitä, kuten vuorovaikutus tai pätevyydenkokemukset. Kokonaisvaltaisesti mielekkäiden ja toimivien oppimisympäristöjen luominen edellyttää opettajalta näin ollen monimuotoisten oppimisprosessin ehtojen tuntemusta. (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 56–57.) Koulun perustehtävänä on mahdollistaa oppilaille tavoitteiden suuntainen oppiminen (Opetushallitus 2014, 11). Tätä varten tärkeässä asemassa on opettajan jatkuva omassa työssään kehittyminen sekä kouluyhteisön ja toimintakulttuurin kehittämistyö tavoitteita ja toivottua pedagogista prosessia tukevaksi. Myös opettajan oma pedagoginen hyvinvointi nousee arvoonsa, sillä esimerkiksi eheyden, vuorovaikutuksen ja työn merkityksellisyyden kokemukset rakentavat joko hyvin- tai pahoinvointia ja sitä kautta säätelevät itse pedagogisen prosessin onnistumista. (Soini, Pietarinen & Pyhältö 2008, 246–247.)

Halpern, Heckman ja Larson (2013) luonnehtivat hyvää oppimisprosessia ja oppimisen ehtoja seuraavasti: Hyvä oppiminen vaatii oppilaan suoran kokemuksen opittavaa aihetta kohtaan. Oppiminen onnistuu parhaiten, kun oppijalla on tietoisuus sen tarkoituksesta sekä aktiivinen rooli sen toteuttamisessa. Lisäksi motivaatiolla on tärkeä rooli oppimisessa. Oppimista tapahtuu parhaiten silloin, kun tehtävä itsessään on motivaation lähteenä rangaistuksen tai palkinnon sijaan. On myös huomattu, että oppiminen on tehokkainta silloin, kun oppimisprosessi sisältää merkityksellisiä sosiaalisia ulottuvuuksia. Samoilla linjoilla ovat myös suomalaiset tutkijat. Kun oppiminen nähdään aktiivisena, sosiaalisena ja tarkoituksellisena toimintana sekä osana muutosprosessia, ovat sen onnistumisen ehdot realistinen käsitys itsestä oppijana sekä turvallinen sosiaalinen ympäristö. Merkitykselliset tavoitteet sekä kokemus osallisuudesta ja aktiivisesta toimijuudesta edistävät oppimista myös heidän mukaansa. (Soini, Pietarinen & Pyhältö 2008, 246.) Edellä mainitut oppimista edistävät seikat ovat juuri niitä elementtejä, joista pedagogisen hyvinvoinnin nähdään koostuvan. Erityisen tärkeään rooliin nämä hyvinvoinnin ominaisuudet nousevat tilanteissa, joissa oppilas kohtaa jonkin opiskeluunsa liittyvän muutoksen. Esimerkiksi koulusiirtymät, opettajan vaihdos tai uudet oppimisryhmät aiheuttavat oppilaan pedagogista hyvinvointia haastavia tilanteita. (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thunberg 2008, 112.)

3.2 Pedagogisen hyvinvoinnin elementit

Pedagogisen hyvinvoinnin tarkastelua varten Haring, Havu-Nuutinen ja Mäkihonko (2008) loivat käsitteellisen mallin (kuvio 2), joka mukailee aiempaa Konun (2002) luomaa koulun hyvinvointimallia. Mallin mukaan pedagogista hyvinvointia tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon neljä kategoriaa: koulun olosuhteet (having), sosiaaliset suhteet (loving), mahdollisuus itsensä toteuttamiseen (being) sekä terveys ja fyysinen jaksaminen (health). Vaikka kuvio onkin ensisijaisesti luotu opettajien pedagogisen hyvinvoinnin tarkastelemiseen, pätevät samat elementit myös tarkasteltaessa asiaa oppilaiden näkökulmasta. Seuraavien väliotsikoiden alla avaam kuvion elementtejä niiltä osin kuin ne ovat tärkeitä juuri tämän tutkimuksen kannalta.



Kuvio 2. Pedagogisen hyvinvoinnin malli (Haring, Havu-Nuutinen & Mäkihonko 2008.)

3.2.1 Ihmissuhteet ja vuorovaikutus koulussa

Kuviossa 2 mainituilla sosiaalisilla suhteilla tarkoitetaan koko koulun sosiaalista ympäristöä. Oppilaiden keskinäiset sekä opettaja-oppilas -suhteet ovat tarkastelun keskiössä. Tämän kategorian alle kuuluvat myös ryhmädynamiikka, koulussa vallitseva yleinen ilmapiiri sekä kokemukset ristiriitatilanteista. (Konu 2002, 45.) Kouluissa hyvinvointi rakentuu pedagogisiin prosesseihin osallistuvien pyrkimysten ja odotusten välisen tasapainon sekä keskinäisten vuorovaikutussuhteiden pohjalle. Yksilöllä sekä yhteisöllä on mahdollisuus oppia vuorovaikutuksellisia, hyvinvointia tukevia ajattelu- ja toimintamalleja, jotka samalla edistävät mielekästä toimijuutta ja osallisuutta. (Pietarinen, Soini & Pyhäntö 2008, 58.)

Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että kuviossa 2 esiintyvä oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutussuhde on merkittävässä roolissa tarkasteltaessa oppimisen ja opettamisen laatua (esim. Cornelius-White 2007). Vuorovaikutus on yhteydessä sekä oppilaan kognitiiviseen oppimiseen että motivaatioon. Lisäksi se on myös opettajan omaa hyvinvointia tukeva seikka. (Pennings, Brekelmans, Sadler, Claessens, van der Want & van Tartwijk 2018.) Emotionaalisesti tukeva luokan toimintakulttuuri nähdään tärkeänä positiivisen opettaja-oppilas -vuorovaikutuksen edistäjänä. Gasser työryhmineen (2018) tutki oppilaiden kokemuksia opettajastaan välittäjänä, huolenpitäjänä sekä oikeudenmukaisena toimijana. Tulokset osoittivat, että niiden oppilaiden mielestä, joiden luokassa oli havaittavissa vain heikkotasoista oppilas-opettaja -vuorovaikutusta, opettajaa ei koettu niin huolehtivana ja välittävänä. Samalla havaittiin, että opettajalta saatu emotionaalinen tuki puolestaan ikään kuin suojeli vetäytymiseen taipuvaisia oppilaita siten, etteivät nämäkään kokeneet opettajan toimintaa epäoikeudenmukaisena.

Oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta pidetään yhtenä tärkeänä pedagogista hyvinvointia tuottavana elementtinä, joskin silläkään ei PISA-tutkimusten mukaan ole suoraa yhteyttä koettuun hyvinvointiin. (Pietarinen, Soini & Pyhäntö 2008, 56). WHO:n koululais-tutkimuksen mukaan oppilaat arvioivat luokkatovereiden välisiä vuorovaikutussuhteita

pääosin myönteisesti. Poikien arviot ovat tyttöjä myönteisempiä. (Kämppe, Välimaa, Ojala, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2012, 60–78.) Pedagogista hyvinvointia tuottavan luokan toimintakulttuurin kannalta on hyvä huomata, että hyvinvoinnin on tutkittu olevan luokassa myös tarttuvaa eli hyvinvoivien luokkatovereiden keskuudessa olevat oppilaat ovat todennäköisemmin myös itse hyvinvoivia. (King & Datu, 2017, 116.)

3.2.2 Opettajan toiminta

Opettaja voi valinnoillaan vaikuttaa opetuksen sosiaaliseen ja emotionaaliseen ulottuvuuteen sekä luokan ohjaukseen. Esimerkiksi havainnoimalla oppilaiden mielenkiinnonkohteita ja hyödyntämällä niitä opetuksen lähtökohtina sekä yhdistelemällä kokeilevia ja tutkivia menetelmiä, opetus on mielekästä ja oppilaan osallisuutta lisäävää. Lisäksi opettaja voi pyrkiä luomaan oppilaidensa kanssa runsaasti sellaisia vuorovaikutustilanteita, joiden tavoitteena on ohjata, seurata oppimista, kannustaa ja tarjota yksilöllistä tukea tarvittaessa. (Siekinen & Niiranen 2008, 38–41.)

Perryn, Donohuen ja Weinsteinin tutkimuksessa (2007, 269) havaittiin, että opettajan käyttäessä yksilöllisiä ja tukevia metodeja erityisesti oppilaan koulutaipaleen alussa, oppilaan akateeminen pätevyys kehittyy paremmaksi kuin jos opettaja ei näitä keinoja käyttäisi. Siekinen tutkimusryhmineen puolestaan havaitsi, että jo pelkästään opettajan ja oppilaan lämpimällä vuorovaikutussuhteella oli merkittävämpi vaikutus oppilaan oppimistuloksiin kuin esimerkiksi opetusmateriaalilla tai luokkakoolle (Itä-Suomen yliopisto 2015). Opettajan ja lasten vuorovaikutussuhteet näyttävät siis olevan tärkeässä asemassa edistettäessä positiivisia koulukokemuksia sekä oppimista. Näin ollen ne ovat ensiarvoisen tärkeitä myös kokonaisvaltaisen pedagogisen hyvinvoinnin toteutumisen kannalta.

3.2.3 Sitoutuminen ja osallisuus

Mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen eli kuvion 2 being-kohta viittaa oppilaan toimijuuden ja osallisuuden kokemiseen. Jokaisen oppilaan pitäisi tuntea itsensä tärkeäksi osaksi kouluyhteisöä. Oppilaalla tulee olla opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainittu oikeus vaikuttaa itseään ja koulunkäyntiään koskevaan päätöksentekoon. Tällaista osallisuutta on esimerkiksi omien tavoitteiden asettaminen tai päätöksenteko koko luokkaa koskevista yhteisistä asioista. Yksilön toimijuuden edellytyksenä on, että hän kykenee oman toimintansa tulevaisuuteen suuntaavaan ohjaamiseen ja arviointiin. Tätä varten yksilöllä tulee olla riittävä minäpystyvyys, ymmärrys toiminnan kohteesta ja omasta suhteestaan siihen sekä valmiuksia, taitoja ja mahdollisuuksia osallistua aktiivisesti. Toimijuus ja osallisuus ovat vahvasti yhteydessä sosiaalisiin suhteisiin, sillä yhteisön vuorovaikutusprosessit voivat sekä mahdollistaa tai estää niiden toteutumista. (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 59–61.) Itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin liittyy lisäksi myös oppilaan mahdollisuus parantaa tietojaan ja taitojaan hänelle itselleen sopivalla tavalla ja aikataululla. Oppilaan tulee kokea koulutyönsä merkitykselliseksi ja saada asiaankuuluvaa arvostusta ja palautetta osakseen. (Konu 2002, 45.) Decin ja Ryanin (2000a) mukaan koulumotivaatio kasvaa sen myötä, mitä enemmän vaikutusmahdollisuuksia oppilaalla on oman työnsä hallinnan ja siihen liittyvien valintojen suhteen. Oppilas on myös paljon sitoutuneempi toimintaan, jos hän pystyy kontrolloimaan sen tuloksia.

3.2.4 Yksilön sosio-emotionaalinen kompetenssi

Viime aikoina oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittämisen tarve on nostettu vahvasti esille koulumaailmassa (Opetushallitus 2014). Oppilaiden sosio-emotionaalisen kehityksen tukeminen luo koulumaailmalle haasteen, johon pelkkä tiedollinen opetus ei pysty yksistään vastaamaan. Sosio-emotionaalinen kehittyminen on tärkeä lapsuudesta alkava ja koko elinkaaren ajan jatkuva kehitystehtävä. Oman sosio-emotionaalisen kompetenssin tiedostaminen luo yksilölle mahdollisuuden tarkastella omaa toimintaa, asettaa tavoitteita, löytää suojamekanismeja sekä luoda itselleen realistisia toimintamahdollisuuksia

niin oppimiseen kuin muuhunkin elämään. Puutteellisella kompetenssilla ja sosio-emotio-naalisilla vaikeuksilla nähdään puolestaan olevan yhteys oppilaiden heikkoon minäkäsi-tykseen, erilaisiin epäonnistumisiin koulunkäynnin aikana sekä riskiin syrjäytyä myö- hemmin elämässä. (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008, 111–114.) Vahvistamalla oppilaan sosio-emotionaalista kompetenssia koulu voi olla suuressa roo- lissa tukemassa tämän pedagogista hyvinvointia.

Vastauksena sosio-emotionaalisiin vaikeuksiin on koulumaailmassa nostettu esille vah- vuuksiin perustuva arviointimalli, strength-based assessment. Mallissa pyritään lähesty- mään vaikeuksia oppilaan vahvuuksien kautta ja näitä esiin nostamalla edistämään lapsen persoonallisuuden kasvua sekä sosiaalista ja akateemista kehitystä. Tällaisia vahvuuksia voivat olla esimerkiksi itseluottamus, sitoutuminen toisiin, tulevaisuusorientoituminen, yhteenkuuluvuus, hengellisyys, fyysinen ja psyykkinen kunto tai älykkyys. (Jimerson, Sharkey, Nyborg, Furlong 2004, 10.) Vahvuuksiin perustuvassa mallissa keskiössä ovat positiivisuus, eri toimijoiden välinen keskinäinen luottamus sekä yhteiset tavoitteet (Lap- palainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008, 122–124). Jos arvioinnissa keskity- tään pelkästään tiedollisen osaamisen arviointiin ja jätetään koko sosio-emotionaalinen osuus pois, jää oppilaan arvioinnista puuttumaan koulunkäynnin ja oppimisen kannalta monia tärkeitä seikkoja. Tällöin esimerkiksi opetuksen tavoitteina (Opetushallitus 2014) olevat myönteinen minäkuvan kehitys sekä itsearvostus jäävät huomioimatta.

3.2.5 Pedagoginen toimintakulttuuri

Kaikissa toimintaympäristöissä vaikuttaa niihin omaksuttu toimintakulttuuri, joka sisäl- tää arvoja, normeja, tiettyjä odotuksia ja tunteita. Koulun toimintakulttuuri luo taustan ja tuen opettajien työlle ja lasten hyvinvoinnille. Toimintakulttuuri näkyy opettajien peda- gogisissa työ- ja kasvatuskäytänteissä, joiden perustana ovat muun muassa ammattikäy- täntöjen perinteet, henkilökunnan käsitykset, työyhteisön historia sekä yhteiskunnan re- surssit. (Haring, Havu-Nuutinen & Mäkihonko 2008, 18–20.)

Toimintakulttuurin tarkastelussa keskeistä on se, miten ympäristön fyysiset ja pedagogiset ominaisuudet vastaavat lapsen oppimisen tarpeisiin ja pystyvät näin ollen tuottamaan pedagogista hyvinvointia. Kun oppimiseen ja hyvinvointiin vaikuttavat tekijät tunnetaan ja tiedostetaan, voidaan sekä toiminta että oppimisympäristö suunnitella nämä mekanismit huomioiden. Pedagogisen hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että ympäristö auttaa oppilasta erityisesti tuomaan esiin vahvuutensa sekä kehittämään sosio-emotionaalista kompetenssiaan. (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008, 115.)

Yksittäisen opettajan pedagogista toimintaa ohjaavat hänen ratkaisunsa koskien kasvatusta, opetusta ja opiskelun ohjaamista. (Haring, Havu-Nuutinen & Mäkihonko 2008, 18–20, 30.) Opettajayhteisön yhtenevät näkemykset opetuksesta ja oppimisesta mahdollistavat ajan myötä yhtenäisen toimintakulttuurin rakentumisen. Erityistä huomiota toimintakulttuuriin liittyviin seikkoihin tulee kiinnittää silloin, kun lapsi siirtyy toimintakulttuurista toiseen, esimerkiksi luokan tai opettajan vaihtuessa. Tällöin toimijoiden vuorovaikutus ja yhtenevät käsitykset edistävät ja helpottavat lapsen siirtymävaihetta. (Erityisopetuksen strategia 2007, 29.)

Pedagogista toimintakulttuuria on perusteltua tutkia sekä opettajien että lasten käsitysten kautta, jotta molemmat subjektiiviset indikaattorit tulisi huomioiduiksi (Siekinen & Niiranen 2008, 45). Tässä tutkimuksessa keskitytään nimenomaan oppilaiden kokemusten selvittämiseen.

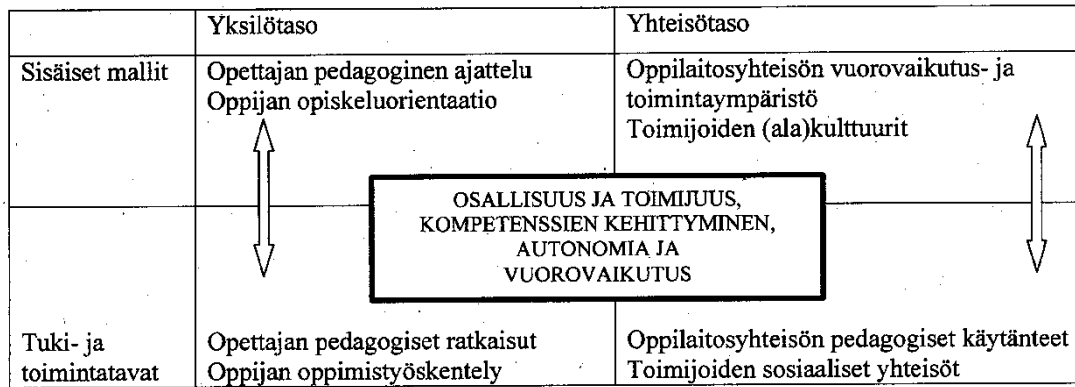
3.3 Pedagogisen hyvinvoinnin tutkimus

Pedagogisen hyvinvoinnin tutkimus on vielä melko vähäistä niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. Empiiristä tutkimusta tehdäkseen tulee tietää, mistä tekijöistä pedagoginen hyvinvointi rakentuu ja millä käsitteillä sitä voi kuvata. Tähän mennessä tiedetään ainakin se, että oppimisen ja hyvinvoinnin välillä on dynaaminen yhteys, jonka keskiössä ovat oppilaan osallisuus ja toimijuus, kompetenssi, autonomia sekä vuorovaikutus (kuvi 3). Selvitettäväksi jää, millaisessa toimintaympäristössä ja millä keinoin edellä mainitut

seikat saadaan sisällytettyä opetukseen siten, että tavoitteensuuntainen oppiminen sekä hyvinvointi toteutuvat. (Kuittinen, Lappalainen & Meriläinen 2008, 216–218.)

Viime aikoina sekä kansallisissa että kansainvälisissä tutkimuksissa on keskitytty erityisesti pedagogisen hyvinvoinnin mallin osioihin sosiaaliset suhteet (loving) ja itsensä toteuttaminen (being). Näitä tutkittaessa on saatu tietoa siitä, millaisten pedagogisten ratkaisujen avulla koulussa voidaan tuottaa oppilaiden hyvinvointia. Lasten keskinäinen sosiaalinen vuorovaikutus sekä suhteet ympärillä oleviin aikuisiin näyttävät olevan tiiviisti yhteydessä kouluun sopeutumisen eri ulottuvuuksiin (Siekkinen & Niiranen 2008, 38). Perryn työryhmineen (2007, 269) nimesi tällaisiksi ulottuvuuksiksi muun muassa akateemisen suoriutumisen, motivaation, mielenkiinnon kohteet sekä sosiaalisen käyttäytymisen. Myös mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen, osallistuminen yhteisten käytäntöjen suunnitteluun sekä koettu tasapaino panostuksen ja saadun hyödyn välillä ovat tutkitusti tärkeitä hyvinvoinnin edistäjiä (Kuittinen, Lappalainen & Meriläinen 2008, 211).

Kuviossa 3 on esitetty tämänhetkinen pedagogisen hyvinvoinnin tutkimuksen viitekehys. Laatikoissa olevista yksittäisistä tekijöistä on runsaasti tutkittua tietoa, mutta näiden tekijöiden välisistä suhteista ja ulottuvuuksista on vasta vähän tutkimustietoa. (Kuittinen, Lappalainen & Meriläinen 2008, 216.) Tässä tutkimuksessa pyritään paneutumaan kuviossa vasemmalla oleviin yksilötason tekijöihin. Tutkimuksessa selvitetään oppilaiden opiskeluorientaatiota sekä kokemuksia pedagogisen hyvinvoinnin eri ulottuvuuksien toteutumista kuudesluokkalaisten arjessa. Tutkimukseen valitut ja jo teoriaosuudessa esiintuodut pedagogisen hyvinvoinnin ulottuvuudet sijoittuvat pitkälti juuri alavasemalla olevaan yksilötason tuki- ja toimintatavat laatikkoon.



Kuvio 3. Pedagogisen hyvinvoinnin tutkimuksen viitekehys (Kuittinen, Lappalainen & Meriläinen 2008.)

4 Tavoiteorientaation ja pedagogisen hyvinvoinnin yhteyksiä

4.1 Pedagogisen toimintakulttuurin vaikutus oppimismotivaatioon

Pedagoginen toimintakulttuuri pyrkii määrittämään millaiseen oppimiseen on tarkoitus pyrkiä ja millä keinoilla. Tällöin tavoitteellisen oppimisen osatekijöiksi nousevat opiske-luolosuhteet ja opiskelun luonne sekä oppilaan henkilökohtainen tavoiteorientaatio. Pe-dagogista hyvinvointia tukevan toimintakulttuurin tunnuspiirteitä ovat oppilaiden vahva usko omaan opiskelukykyihin, opiskelun tärkeyteen sekä opintomenestykseen. (Meriläi-nen 2008, 135–148.) Pedagogisen hyvinvoinnin kokemusten myötä oppijalle muodostuu positiivinen käsitys itsestään oppijana ja sitä kautta luodaan edellytykset tehtävä- eli op-pimissuuntautuneelle tavoiteorientaatiolle. On havaittu, että psyykkiset perustarpeet täyt-tävässä ympäristössä oppilas voi toteuttaa sisäsyntyistä motivaatiotaan sekä sisäistää ul-kopuolelta tulevia tavoitteita. Toisaalta taas ympäristössä, jossa psyykkiset perustarpeet eivät tyydyty, oppilas motivoituu ainoastaan ulkoisten rangaistusten tai palkkioiden pe-rusteella. Tällöin oppilas ei koe opiskelutavoitteita omakseen, jolloin oppiminen voi jäädä näennäiseksi ja pinnalliseksi. (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008, 114.)

Decin ja Ryanin (2000b, 57–59) kehittämän kognitiivisen evaluaatioteorian mukaan pä-tevyyyden kokemuksiin johtavilla toimilla voidaan lisätä yksilön sisäsyntyistä motivoitu-mista eli oppimiseen suuntaavaa tavoiteorientaatiota. Tällaisiksi nähdään esimerkiksi tu-kea antava palaute, kullekin oppilaalle optimaaliset haasteet sekä alentavan arvioinnin puuttuminen. Samainen evaluaatioteoria kuitenkin osoittaa myös, että pätevyyydenkoke-mukset ovat yhteydessä sisäsyntyisen motivaation lisääntymiseen ainoastaan siinä ta-pauksessa, että oppilas saa samalla myös autonomian kokemuksia.

4.2 Tavoiteorientoitumisen yhteys opettajan toimintaan

Pedagogisen hyvinvoinnin kannalta tarkasteltuna erottelu suoriutumiseen tai oppimiseen suuntaavaan orientaatioon on varsin tyypillinen. Tavoiteorientoitumisen eroja on havaittavissa niin oppilaiden vertaisryhmän keskuudessa kuin opettajien ja oppilaidenkin välillä. Koulumaailmassa erilaiset tavoitteet saattavat joskus muodostua jännitteiksi eri ryhmien välille, jos niitä ei tiedosteta tai oteta huomioon asianmukaisesti. Parhaimmillaan erilaiset tavoitteet ja orientaatiotyypit toimivat kuitenkin pedagogisen toiminnan säätelijöinä ja jopa sisältöinä, jotka kehittävät toimintaa edelleen. (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 64–65.)

Opettajan ja oppilaiden pedagoginen hyvinvointi ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa. Opettajaan kohdistuvat ulkoiset odotukset muokkaavat tämän toimintaa, mikä puolestaan heijastuu myös oppilaiden käytökseen. Esimerkiksi oppilaita vahvasti kontrolloiva ja opetuksessaan lopputuloksen arviointiin keskittyvä opettaja saa aikaan sen, että myös oppilaat alkavat suosia suorittamiseen keskittyvää tavoiteorientaatiomallia. Lyhyellä aikavälillä tämä virheitä välttävä malli voi näyttää toimivalta, mutta pidemmän ajan kuluessa oppilaiden sisäinen motivaatio kärsii ja sen myötä myös oppimistulokset alkavat mahdollisesti heiketä. Lisäksi pedagogiseen hyvinvointiin oleellisesti vaikuttavan positiivisen minäkuvan säilyttäminen hankaloituu. (Aunola 2002, 107.; Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 64.) Vastaavasti malli, jossa uskalletaan reilusti pysähtyä kysymään ja pohtimaan omaa ja yhteisön toimintaa, nähdään mielekästä oppimista sekä toimijuutta ja osallisuutta edistävänä (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 65).

5 Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat

Tässä tutkimuksessa selvitetään pedagogisen hyvinvoinnin kokemista rovaniemeläisten kuudesluokkalaisten keskuudessa. Pedagoginen hyvinvointi voidaan nähdä oppimisen edellytyksenä, joten on kiintoisaa tutkia, missä määrin tällainen hyvinvointi toteutuu koulun jokapäiväisessä toiminnassa. Tutkimuksessa selvitetään, millaisina eri pedagogisen hyvinvoinnin osa-alueet näyttäytyvät oppilaan arjessa nimenomaan heidän oman kokemuksensa pohjalta. Lisäksi tarkoituksena on kartoittaa samojen oppilaiden motivoitumista koulunkäyntiin tavoiteorientaatioprofiloinnin avulla. Tavoiteorientaatioprofilointi tehdään, jotta siitä saatua tietoa pystytään hyödyntämään pedagogisen hyvinvoinnin taustamuuttujatarkastelussa.

Tutkimuksessa vastataan kolmeen tutkimuskysymykseen:

1. Millaisia tavoiteorientaatioprofiileja kuudesluokkalaisilla on?
2. Millaisia pedagogisen hyvinvoinnin kokemuksia kuudesluokkalaisilla on?
3. Onko oppilaan tavoiteorientaatioprofiili yhteydessä pedagogisen hyvinvoinnin kokemuksiin?

Aiempien tutkimusten perusteella voidaan olettaa, että oppilaiden keskuudesta nousee mahdollisesti esille painottuvuutta jotakin tai joitakin tavoiteorientaatiotyyppäjä kohtaan (esim. Tuominen-Soini 2002; Lukin 2013). Pedagogisen hyvinvoinnin kokemisen kohdalla ei tehdä ennakko-olettamuksia. Tavoiteorientoitumisen ja pedagogisen hyvinvoinnin yhteyttä on käsitelty luvussa neljä.

6 Tutkimuksen toteutus

6.1 Tutkimusasetelma ja tutkimuksen kulku

Tutkimus on määrällinen eli kvantitatiivinen kyselytutkimus. Tutkimusta voidaan pitää luonteeltaan kartoittavana, sillä sen tarkoitus tuottaa tietoa, jota voi osaltaan verrata aiempiin tutkimuksiin, mutta jonka avulla voidaan myös avata uusia näkökulmia aiheen käsittelyyn (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009).

Tutkimus alkoi syksyllä 2017 ja sen aineisto on kerätty yhteensä neljältä rovaniemeläiseltä koululta marras- ja joulukuun 2017 aikana. Aineiston analysointi on toteutettu talven 2018 aikana ja lopulliseen kirjalliseen muotoonsa tutkimus saatettiin keväällä 2018.

6.2 Mittarit

Tässä luvussa on esitelty tutkimuksessa käytetyt mittarit. Kysymykset ja väittämät on tässä esitetty selkeyden vuoksi aiheittain, mutta varsinaisessa tutkimuslomakkeessa (liite 1) kysymykset on sekoitettu sattumanvaraiseen järjestykseen. Lomakkeen osassa yksi käsitellään tavoiteorientaatiota ja osassa kaksi pedagogista hyvinvointia.

Lomakekyselyn asteikkona molemmissa osioissa toimii viisiportainen Likert-asteikko (liite 1). Likert-asteikko on tyypillinen valinta vastaajien asennetta tai sisäistä subjektiivista tuntemusta mitattaessa (Metsämuuronen 2002, 17). Tutkimuksessa päädyttiin viisiportaiseen asteikkoon, sillä tutkija koki, että se antaa vastaajalle riittävän, muttei kuitenkaan liian laajaa vaihteluväliä. Vaihtoehto ”en osaa sanoa” jätettiin tietoisesti pois. Jos vaihtoehto olisi mukana, vähentäisi se ehkä oppilaiden todellisten mielipiteiden esille tuontia sekä aiheuttaisi hankaluuksia tulosten tulkinnan suhteen.

6.2.1 Tavoiteorientaatioiden mittaaminen

Tavoiteorientaatioiden mittaamisessa on hyödynnetty Tuija Lukinin (2013) tekemää yhdistelmäversiota Skaalvikin (1997), Middletonin ja Midgleyn (2002) tavoiteorientaatiomittareista. Lukinin mittari on tarkoitettu mittaamaan oppilaiden tavoiteorientaatiota oppiainespesifisesti nimenomaan matematiikan kohdalla, mutta muokkasin mittarin väittämiä siten, että ne sopivat yleisesti koulunkäyntiin. Seuraavassa on taulukoitu tavoiteorientaatiomittarissa esitetyt väittämät aihepiireittäin.

Taulukko 1. Tavoiteorientaatiomittarin väittämät

| |
|--|
| Oppimisorientaatiioväittämät 1. Opiskellessani minulle on tärkeää, että opin aina jotain uutta. 7. Opiskellessani haluan ymmärtää asioita paremmin. 9. Pidän erilaisten ongelmien pohtimisesta ja olen silloin valmis työskentelemään kovastikin. 11. Oppimani asiat saavat minut haluamaan oppia niistä vielä lisää. 17. Tärkeä syy, miksi teen koulutehtäväni ja luen läksyni on se, että minusta on mukava oppia uusia asioita. |
| Menestysorientaatiioväittämät 13. Minulle on tärkeää, että saan koulussa hyviä arvosanoja. 4. Hyvä todistus ja koenumerot ovat tärkeitä minulle. |
| Suoritus- lähestymisorientaatiioväittämät 2. Minusta tuntuu tosi hyvältä, jos olen luokassa ainoa, joka osaa vastata opettajan kysymyksen. 10. Haluan, että opettaja huomaa, jos osaan jonkin asian paremmin kuin muut. 8. Minulle on tärkeää, että osaan ratkaista sellaisia tehtäviä, joita muut eivät osaa. 5. Yritän saada kokeista parempia arvosanoja kuin oppilastoverini. |
| Suoritus-välttämisorientaatiioväittämät 12. Kun vastaan tunnilla, olen huolissani siitä, mitä muut oppilaat ajattelevat vastauksestani. 6. Pahinta virheiden tekemisessä on se, että joku muu oppilas saattaisi huomata sen. 15. Tunnilla minua huolettaa, etten vain toimisi muiden silmissä hölmösti. |
| Välttämisorientaatiioväittämät 14. Opiskellessani pyrin selviämään mahdollisimman vähällä työmäärällä. 18. Opiskellessani toivon, että voisin jotenkin välttää vaikeita asioita. 16. Koulussa opiskellaan vain vähän sellaisia asioita, jotka kiinnostavat minua. 3. Arvelen usein, että jokin tehtävä epäonnistuu minulta, joten en edes yritä tehdä sitä. 19. Omalla yrittämiselläni voin vaikuttaa oppimiseen vain vähän. |

6.2.2 Pedagogisen hyvinvoinnin mittaaminen

Oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin mittaaminen tässä tutkimuksessa perustuu teoriasta esiin nousseisiin, oppimisen kannalta keskeisiin hyvinvoinnin teemoihin. Näitä ovat osallisuus ja toimijuus sekä psykologiset perusmotiivit kompetenssi, autonomia ja vuorovaikutus (Kuittinen, Lappalainen & Meriläinen 2008, 216). Näiden lisäksi oppilaiden hyvinvointiin vaikuttavat myös esimerkiksi psykofyysisten oireiden ilmaantuvuus sekä koulun fyysinen ympäristö, mutta jätin nämä teemat tietoisesti mittarin ulkopuolelle, sillä niitä on tutkittu varsin laajasti esimerkiksi kouluterveyskyselyissä (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2017).

Edellisessä kappaleessa mainittujen teemojen pohjalta muodostin tutkimuksen pedagogisen hyvinvoinnin mittarin kysymyksille neljä aihepiiriä: oppilaan itsetuntemus ja myönteiset tunnekokemukset, sitoutuminen ja osallisuus, ihmissuhteet ja vuorovaikutus sekä kyvykkyys ja vahvuudet. Mittarin yksittäisten kysymysten suunnittelussa hyödynsin Seligmanin PERMA-hyvinvointimallin (2011, 16–20) osatekijöitä sekä Konun väitöskirjassaan (2002) esittämää koulun hyvinvointimallia. Seuraavassa on esitelty kyselylomakkeen väittämät koskien pedagogista hyvinvointia.

Taulukko 2. Pedagogisen hyvinvoinnin mittarin väittämät

| |
|--|
| Itsetuntemus / myönteiset tunteet 1. Nautin osaamisestani koulussa. 5. Tiedän mitä asioita osaan ja missä tarvitsen vielä harjoitusta. 6. Koen, että olen pidetty henkilö luokassani. 2. Uppoudun tehtäviini joskus niin, etten huomaa ajankulua. 17. Koen onnistumisen kokemuksia koulussa päivittäin. |
| Sitoutuminen ja osallisuus 7. Minulla on mahdollisuus vaikuttaa siihen, mitä koulussa tehdään. 9. Minulle annetaan vastuuta ja vastuutehtäviä koulussa. 13. Opettaja kuuntelee ja ottaa mielipiteeni huomioon. 4. Asetan itselleni tavoitteita. |
| Ihmissuhteet ja vuorovaikutus 15. Koen, että muut arvostavat minua ja osaamistani koulussa. 3. Saan opettajalta positiivista huomiota osakseni päivittäin. 11. Tulen toimeen muiden luokkalaisteni kanssa. 12. Voin olla täysin oma itseni koulussa. 8. Koen yhteenkuuluvuutta luokkalaisteni kanssa. 18. Opettaja kohtelee meitä oikeudenmukaisesti. |
| Kyvykkyydet ja vahvuudet 14. Saan palautetta koulutyöstäni. 16. Opettaja kannustaa ja tukee minua. 10. Saan hyödyntää vahvuuksiani koulutyössä. |

6.3 Aineistonkeruu

Tutkimusaineisto kerättiin lomakekyselyillä marraskuun 2017 aikana. Kaikkiaan neljän rovaniemeläisen koulun kuudesluokkalaiset osallistuivat tutkimukseen, jolloin otannaksi muodostui $n=58$. Osallistuneiden koulujen piirteitä ei eritellä tässä tarkemmin, mutta otanta sisältää erikokoisia kouluja eri puolilta kaupunkia. Tutkimus toteutettiin siten, että tutkija kävi henkilökohtaisesti paikan päällä tutkimukseen osallistuneilla kouluilla ja teetti kyselyt osana oppilaiden tavallista oppituntia. Tätä ennen tutkija oli kysynyt tutkimusluvan niin koulun rehtorilta (liite 2) kuin oppilailta itseltään ja näiden huoltajilta (liite 3). Aineistonkeruvaiheen haasteeksi muodostui hankaluus tavoittaa rehtoreita ja sitä kautta päästä toteuttamaan tutkimusta kouluilla. Lisäksi osa tavoitetuista rehtoreista kieltäytyi. Näin ollen tutkimusaineisto jäi melko pieneksi.

Aineistonkeruutilanteessa tutkija ohjeisti oppilaita ensin suullisesti kyselyn täyttämiseen. Ohjeistuksessa korostettiin, että kyse on omista mielipiteistä, eikä näin ollen ole olemassa oikeita tai väärä vastauksia. Lisäksi painotettiin rehellisyyden ja huolellisuuden merkitystä vastattaessa. Tutkija jakoi paperiset kyselyt (liite 1) oppilaille ja nämä saivat täyttää kyselyn itsenäisesti ilman aikarajaa. Aineistonkeruutilanne toistui likimain samanlaisena kaikissa kouluissa.

6.4 Aineiston analyysi

Saatua aineistoa analysoitiin IBM SPSS Statistics -ohjelman versiolla 24. Aineisto syötettiin ohjelmaan käsin. Analyysivaiheen alussa aineistosta poistettiin mahdolliset lyöntivirheet. Analyysin aikana hyödynnettiin Listwise-poistotoimintoa, sillä muutamassa lomakkeessa vastaajalta oli jäänyt yksi ympyröinti väliin. Tällöin kyseisen vastaajan vastaus poistettiin analysoidessa otannassa tietyn kysymyksen kohdalta, mutta pidettiin muutoin mukana. Tähän ratkaisuun päädyttiin sen vuoksi, että otos oli jo muutoinkin melko pieni, eikä sen haluttu kaventuvan entisestään. Taulukossa 3 on kuvattu tutkimuksessa käytetyt aineistot ja analyysimenetelmät tutkimuskysymyksittäin esitettynä. Menetelmiä on kuvattu vielä tarkemmin seuraavissa kappaleissa.

Taulukko 3. Tutkimuksessa käytetyt aineistot ja analyysimenetelmät tutkimuskysymysten mukaisesti esitettynä

| Tutkimuskysymys | Aineisto | Analyysimenetelmä |
|--|---|--|
| 1. Millaisia tavoiteorientaatio-profiileja kuudesluokkalaisilla on? | mittarin osio 1 | ryhmittelyanalyysi |
| 2. Millaisia pedagogisen hyvinvoinnin kokemuksia kuudesluokkalaisilla on? | mittarin osio 2 | frekvenssit, keskiarvot, keskihajonnat ristiintaulukointi |
| 3. Onko oppilaan tavoiteorientaatioprofiili yhteydessä pedagogisen hyvinvoinnin kokemuksiin? | mittarin osion 1 perusteella muodostetut tavoiteorientaatioprofiilit sekä mittarin osio 2 | ristiintaulukointi |

6.4.1 Summamuuttujat

Analysointivaiheessa voidaan etsiä kysymysjoukosta summamuuttujia, jos on esimerkiksi teorian pohjalta oletettavaa, että tietyt kysymykset mittaavat samaa asiaa. Ennen summamuuttujien muodostamista on tarpeen etsiä mahdollisimman luotettava joukko yhteenlaskettavia (Metsämuuronen 2003, 439). Tämän tutkimuksen kohdalla samankaltaista tavoiteorientaatiomittaria on käytetty paljon vastaavanlaisissa tutkimuksissa, joten oletuksena oli, että eri orientaatiotyyppien kysymykset korreloisivat keskenään hyvin. Tämän tarkistamiseksi kunkin kysymysjoukon sisäinen konsistenssi selvitettiin Cronbachin alfan avulla. Kunkin joukon kysymykset korreloivat keskenään hyvin, joten pystyttiin muodostamaan seuraavat summamuuttujat: Oppimisorientaatio (5 kysymystä, $\alpha=.649$), menestysorientaatio (2 kysymystä, $\alpha=.895$), suoritus-lähestymisorientaatio (4 kysymystä, $\alpha=.814$), suoritus-välttämisorientaatio (3 kysymystä, $\alpha=.707$) ja välttämisorientaatio (5 kysymystä, $\alpha=.699$). Lopuksi nämä summamuuttujat arvoitettiin selkeyden vuoksi vielä uudelleen siten, että kunkin orientaatiotyyppin kohdalla voi saada arvoja pieni=1, keskimääräinen=2 ja suuri=3.

Samanlaista summamuuttujien muodostusta hyödynnettiin myös pedagogista hyvinvointia mittaavien kysymysten kohdalla. Cronbachin alfan avulla tarkasteltuna itsetuntemusosiota lukuun ottamatta kaikkien kysymysosoiden sisäinen konsistenssi oli riittävä (> 0.6). Tämän perusteella saatiin muodostettua seuraavat summamuuttujat: sitoutuminen ja osallisuus (4 kysymystä, $\alpha=.651$), ihmissuhteet ja vuorovaikutus (6 kysymystä, $\alpha=.710$) sekä kyvykkyys ja vahvuudet (3 kysymystä, $\alpha=.741$). Lopuksi myös näiden summamuuttujien arvot asetettiin skaalalle 1-3, jossa 1=pieni, 2=keskimääräinen ja 3=suuri kokemus siitä, että kyseinen pedagogisen hyvinvoinnin osa-alue toteutuu omalla kohdalla. Koska itsetuntemus-osion kysymykset eivät korreloineet riittävästi keskenään, päädyttiin niitä analysoimaan yksittäisinä kysymyksinä.

Pedagogisen hyvinvoinnin teorian innoittamana kiinnostuttiin etsimään mittareista vielä muita mahdollisia summamuuttujia edellä mainittujen lisäksi. Näitä mahdollisuuksia etsittiin faktorianalyysin keinoin. Analyysi pystyttiin suorittamaan KMO:n ollessa 0.667. Metsämuurosen mukaan faktorianalyysin voi suorittaa silloin, kun KMO saa arvon 0.6 tai enemmän (Metsämuuronen 2005, 35). Faktorianalyysin perusteella löydettiin edellisen joukon lisäksi vielä yksi uusi vahvasti latautuva summamuuttuja, joka nimettiin opettajan toiminnaksi (3 kysymystä, $\alpha=.798$.) Opettajan toiminta -muuttuja käsittää väittämät ”Opettaja kohtelee meitä oikeudenmukaisesti”, ”Opettaja kannustaa ja tukee minua” sekä ”Opettaja kuuntelee ja ottaa mielipiteeni huomioon”. Kuten edeltävät, myös tämän muuttuja arvotettiin uudelleen asteikolle 1-3.

6.4.2 Ryhmittely- eli klusterianalyysi

Klusterianalyysin avulla pyritään ryhmittelemään joko muuttujia tai havaintoja joukkoihin, joissa muuttujat ovat mahdollisimman samankaltaisia. Klusterianalyysi soveltuu erityisesti tilanteisiin, jossa ollaan kiinnostuneita ryhmittelemään muuttujia joukkoihin ilman, että luokitteluperustetta tiedetään etukäteen. Klusterianalyysi on luonteeltaan aineistoa tutkivaa, eikä siis näin ollen välttämättä aina teoriaa vahvistavaa. (Metsämuuronen 2003, 724.)

Tässä tutkimuksessa klusterianalyysillä muodostettiin tavoiteorientaatioprofiileja. Tutkimuksen lähestymistapa on luonteeltaan henkilösuuntautunut (esim. Bergman ym. 2003) ja tämänkaltaisella mallintamisella saatiin kuvattua eri tavoiteorientaatioiden yhtäaikaista vaikutusta yksilöihin. Tietyn ryhmän jäsenellä voi siis olla piirteitä useista tavoiteorientaatioista. Toisin sanoen tämän analyysin avulla etsittiin pienin mahdollinen määrä ryhmiä, joiden yksilöt olivat toistensa kanssa samankaltaiset, mutta erilaiset kuin muissa ryhmissä.

6.4.3 Ristiintaulukointi

Ristiintaulukointia hyödynnettiin tutkittaessa pedagogisen hyvinvoinnin osion vastausten jakautumista eri taustamuuttujien suhteen. Ristiintaulukointi ei ole paras mahdollinen vaihtoehto pienten otosten kohdalla (Metsämuuronen 2003). Tässä tapauksessa sen käyttöön kuitenkin päädyttiin, sillä pelkkä keskiarvojen tarkastelu ei tutkijan mielestä antanut riittävästi informaatiota keskihajonnan ollessa suuri. Ristiintaulukoidessa taustamuuttujina käytettiin sekä sukupuolta että mittarin osion 1 tulosten perusteella muodostettuja tavoiteorientaatioprofiileita.

Ristiintaulukoinnin tilastollista merkitsevyyttä selvitettiin Khiin neliö -testillä. Testissä tutkitaan lukumäärien eron merkitsevyyttä, eli kuinka suuri on riski, ettei ryhmien välillä olekaan eroa. Khiin neliö -testi perustuu odotettuihin frekvensseihin, jotka tulee tarkastaa aina ennen testausta (Metsämuuronen 2003, 560). Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukko on sen verran pieni, että testin käyttöedellytys (maksimissaan 20 % alle viiden suuruisia frekvenssejä) ei täytynyt. Ongelman ratkaisemiseksi kokeiltiin ensin kategorioiden yhdistelemistä, mutta koska sekään ei tuonut toivottua ratkaisua, päädyttiin käyttämään Khiin neliö -testiä lisäosan Exact Tests kanssa. Lisäosan kanssa ristiintaulukointia pystyy käyttämään pientenkin otosten kohdalla, sillä sen avulla taulukoidessa ei tarvitse välittää odotetuista frekvensseistä. Aineiston pienuus, taulukoiden vajeisuus tai jakautuminen ei siis aiheuta tarkassa (Exact) testissä harhaisia tuloksia. (Metsämuuronen 2003.) Khiin neliö -testin tuloksen varmistamiseksi tilastollisia merkitsevyyksiä tutkittiin testiluontoisesti myös Kruskal Wallisin testillä. Tulokset olivat samansuuntaiset molemmissa testeissä, joten Khiin neliön antamat tulokset saivat näin ollen jäädä voimaan.

6.5 Tutkimuksen luotettavuus

6.5.1 Reliabiliteetti

Tutkimuksen luotettavuutta kuvataan kahdella termillä: reliabiliteetti ja validiteetti. Kvantitatiivisissa tutkimuksissa tutkimuksen luotettavuus on suoraan verrannollinen mittarin luotettavuuteen. (Metsämuuronen 2000, 50.) Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen kykyä tuottaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Tutkimuksen sisäistä reliabiliteettia voi tutkia mittaamalla samat tilastoyksiköt useampaan kertaan joko toisto- tai rinnakkaismittauksen avulla. Jos nämä tulokset täsmäävät, on mittaus tällöin reliaabeli. Puutteellisen reliabiliteetin syynä ovat useimmiten satunnaisvirheet, joita voivat aiheuttaa esimerkiksi otanta sekä erilaiset mittaus- tai käsittelyvirheet. (Heikkilä 2008, 187; Metsämuuronen 2000, 52–53.) Tämän tutkimuksen kohdalla toisto- tai rinnakkaismittaukset eivät tulleet kysymykseen aikataulullisista ja käytännöllisistä syistä. Tutkimuksen sisäisen reliabiliteetin tarkastelussa hyödynnettiin sen sijaan mittarin sisäisen konsistenssin tutkimista Cronbachin alfan avulla. Menetelmä perustuu mittarin puoliskoiden keskinäiseen korrelaatioon ja sillä halutaan tutkia, mittaavatko mittarin kaikki osiot todella samaa asiaa. (Metsämuuronen 2000, 55.) Mittarin tavoiteorientaatioita mittaavan osuuden sisäisen konsistenssin rakentumista avattiin jo summamuuttujia muodostettaessa raportin kappaleessa 6.4.1. Jokaisen kysymysosion kohdalla alfa sai riittävän suuria arvoja, joten mittarin osuus 1 on näin ollen reliaabeli. Tämä oli odotettua, sillä samantyyppistä mittaria on käytetty myös muissa tutkimuksissa onnistuneesti.

Pedagogista hyvinvointia mittaavan mittarin osion 2 sisäinen reliabiliteetti sen sijaan on hieman kyseenalainen. Jos tarkastellaan mittaria kokonaisuutena ja ajatellaan sen kaikkine kysymyksineen mittaavan pedagogista hyvinvointia, on se reliaabeli arvolla $\alpha = 0.846$. Jos taas tarkasteltaisiin yksittäisiä väittämäjoukkoja siten kuin tutkija on alun perin kaavaillut, saadaan joukoille seuraavia reliabiliteettiarvoja: Itsetuntemus ja myönteiset tunteet $\alpha = 0.534$, sitoutuminen ja osallisuus $\alpha = 0.651$, ihmissuhteet ja vuorovaikutus $\alpha = 0.710$ ja kyvykkyys ja vahvuudet $\alpha = 0.741$. Näin ollen ihmissuhteiden ja myönteisten

tunteiden osajoukko ei yltäisi yleisesti vaadittuun 0.60 vähimmäisarvoon sisäisen reliabiliteetin tutkimuksessa ja muutkin arvot jäävät melko mataliksi (Metsämuuronen 2000, 55). Tämä on toki otettu huomioon summamuuttujia muodostettaessa. Tilanne olisi mahdollisesti voitu välttää esitestaamalla kysymyslomaketta ja tekemällä reliabiliteettimittaus jo ennen varsinaista aineistonkeruuta. Nyt reliabiliteetin ollessa joiltain osin hieman kyseenalainen, päädyttiin tulosten analysoinnissa hieman erilaiseen summamuuttujarakenteeseen sekä tarkastelemaan osaa muuttujista yksittäisinä kysymyksinä.

Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa tulee huomioda, että oman mielipiteen ilmaisun korostamisesta huolimatta jotkut kuudesluokkalaiset saattavat vastauksissaan silti vastata ikään kuin sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla, jolloin todellinen mielipide ei pääse esiin. Joukossa voi olla myös niitä, jotka eivät syystä tai toisesta ole ymmärtäneet väittämiä. Vastaajilla ei ollut lomakkeella mahdollisuutta perustella vastauksiaan, joten mahdolliset ymmärrysvirheet eivät näin ollen tule ilmi.

6.5.2 Validiteetti

Validiteetilla tarkoitetaan yksinkertaisesti sitä, mitataanko tutkittaessa sitä, mitä on tarkoitus mitata. Validiteetti voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen. Jälkimmäinen tarkoittaa yleisesti sitä, kuinka yleistettävissä kyseinen tutkimus on. (Metsämuuronen 2003, 42–43.) Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää rovaniemeläisten kuudesluokkalaisten pedagogista hyvinvointia sekä tavoiteorientaatioprofiileja. Otannassa oli kuitenkin mukana vain neljän eri koulun oppilaita, joten voidaan pohtia kuinka kattavasti nämä neljä koulua edustavat koko Rovaniemeä. Toisaalta koulut olivat eri alueilta ja erikokoisia, mikä osaltaan lisää tutkimuksen yleistettävyyttä jonkin verran.

Sisäisellä validiteetilla tutkitaan, ovatko mittarissa käytetyt käsitteet teorian mukaisia ja kattavatko ne riittävän laajasti kyseessä olevan ilmiön (Metsämuuronen 2003, 43). Tutkimuksessa toisena mittarina toimi valmis, joskin tutkijan itse hieman lyhentämä tavoit-

teorientaatiomittari. Vastaavanlaisia mittareita on käytetty aiemmin muissa tavoiteorientaatiotutkimuksissa onnistuneesti paljon (esim. Niemivirta ym. 2013; Tapola ym. 2014; Tuominen-Soini 2012), joten mittari vastaa mitattavaan asiaan hyvin eli on näin ollen validi.

Pedagogisen hyvinvoinnin osalta tutkija teki mittarin itse teorian pohjalta. Keskeiseen asemaan näin ollen nousee operationalisoinnin onnistuminen. Jos käsitteiden muokkaaminen mittariksi epäonnistuu, voi olla, että tutkimus mittaakin väärää asiaa (Metsämuuronen 2002, 25). Tässä tapauksessa tutkija selvitti teorian pohjalta keskeiset pedagogisen hyvinvoinnin osatekijät ja muodosti niiden avulla mittarin väittämät. Väittämät pyrittiin tekemään sellaiseen muotoon, että ne olisivat kuudesluokkalaisten maailmassa mahdollisimman yksiselitteisiä, mutta pysyvät silti lähellä haluttua käsitettä. Väittämien muodostus onnistui kohtalaisesti, osa korreloi keskenään niin hyvin, että yläkäsitteitä pystyttiin lopulta tarkastelemaan kokonaisuuksina, osan kohdalla päädyttiin väittämien yksittäistarkasteluun. Yksittäistarkasteluun päätymisestä huolimatta kaikki väittämistä kuvaavat pedagogisen hyvinvoinnin toteutumista koulumaailmassa, joten tietoa tästä saatiin joka tapauksessa. Vastaavia pedagogisen hyvinvoinnin mittareita ei ilmeisesti ole käytetty aiemmin ja näin ollen tuloksia ei pystytäkään vertaamaan aiempiin vastaaviin.

Pedagoginen hyvinvointi on ilmiönä valtavan monitahoinen, joten tarkastelua ei millään gradunlaajuisessa tutkimuksessa pysty tekemään kaikilta osin. Näin ollen on huomiotava, että esimerkiksi fyysinen ympäristö ja kotiolot jätettiin tässä tutkimuksessa tietoisesti tarkastelun ulkopuolelle, vaikka niillä toki on vaikutusta oppilaan hyvinvointiin. Tällaisessa tilanteessa puhutaan sisällön validiudesta suhteessa kyseiseen ilmiöön (Metsämuuronen 2000, 51). Tutkimus kattaa oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin kokemukset niiltä osin kuin sitä on mittarin väittämissä käsitelty. Kokonaisvaltaiseen hyvinvoinnin tilan kartoittamiseen tämä tutkimus ei siis pääse, mutta se ei ole ollut tarkoituksenakaan.

Metsämuurosen (2002) mukaan on hyvä pitää mielessä myös useiden kriitikoiden ajatus siitä, että kvantitatiivisesti mittaamalla saadaan selville vain osa totuutta. Vastaajat vastaavat vain siihen, mitä on kysytty ja siten kuin he haluavat tutkijalle antaa tiedoksi. Voidaankin pohtia saadaanko pelkillä mittareilla selville ilmiön todellinen luonne. Tämän tutkimuksen kannalta lomakemittaus oli toteutukseltaan helppo vaihtoehto, kun haluttiin mahdollisimman paljon vastaajia. Tavoiteorientaatioprofiloinnin kohdalla kvantitatiivinen mittaus on varmasti riittävä. Pedagogisen hyvinvoinnin saralla on kuitenkin ilmiöitä, joiden tutkimiseksi haastattelu tai avoimet vastaukset antaisivat paljon lisäarvoa koulu- maailman kehittämisen näkökulmasta tarkasteltuna.

7 Tulokset

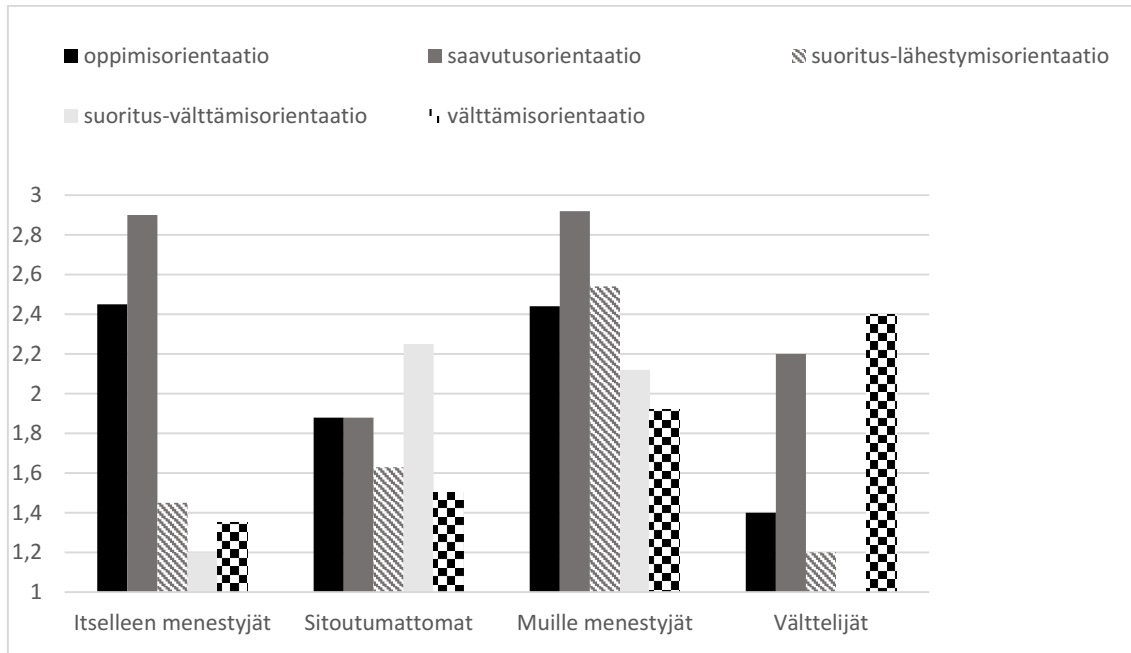
Tässä luvussa kuvataan oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin kokemuksia esittämällä tuloksia vuorovaikutuksen, opettajan toiminnan, pätevyyskokemusten, myönteisten tunteiden sekä kouluun sitoutumisen osalta. Lisäksi määritellään oppilaiden tavoiteorientaatioprofiilit sekä hyödynnetään niitä taustamuuttujina pedagogisen hyvinvoinnin kokemusten tarkastelussa.

7.1 Vastaajien määrä ja jakauma

Kyselyyn vastasi kaikkiaan 58 kuudesluokkalaista, joista 30 (51.7 %) oli tyttöjä ja 20 (34.5 %) poikia. Loput 8 eivät halunneet ilmoittaa sukupuoltaan, joten tässä tulosliuskassa käytetään heistä sukupuolen kohdalla merkintää ”ei tietoa”. Vastaukset tulivat neljältä eri koululta, mutta kouluja ei käytetä taustamuuttujana tässä tutkimuksessa.

7.2 Tavoiteorientaatioprofiilit

Oppilaiden jaottelu ryhmiin suoritettiin K-keskiarvo klusterianalyysin avulla. Ryhmävaihtoehtoiksi kokeiltiin kolmea, neljää sekä viittä ja lopulta päädyttiin neljän klusterin vaihtoehtoon, sillä siinä erot tulivat esiin selkeimmin. Neljän klusterin mallin havaittiin olevan linjassa aiempien tutkimusten kanssa (esim. Tuominen-Soini ym. 2010), joten se oli myös sen vuoksi luonteva valinta. Tavoiteorientaatioprofiileja löytyi neljä, jotka nimettiin ominaisuuksiensa mukaan seuraavasti: itselleen menestyjät, muille menestyjät, välttelijät sekä sitoutumattomat. Kuviossa 4 on kuvattu eri orientaatiotyyppien korostumista kussakin tavoiteorientaatioprofiilissa. Kuvaaja on standardoitu asteikolle 1-3, jossa 1 kuvaa vähäistä ja 3 suurta painotusta kyseistä orientaatiotyyppiä kohtaan.



Kuvio 4. Vastaajien tavoiteorientaatioprofilien muodostuminen. Kuvaaja on standardoitu asteikolle 1-3, jossa 1 kuvaa vähäistä ja 3 suurta painotusta kyseistä orientaatiotyyppiä kohtaan.

Kuviossa 4 ensimmäisenä on itselle menestyjien ryhmä, johon kuuluu 34 % vastaajista. Tähän ryhmään kuuluville oppilaille saavutukset sekä uuden oppiminen ovat asioita, jotka korostuvat orientaatiotyypeissä. Muut orientaation muodot saavat vain alhaisia arvoja. Itselle menestyjät eivät välitä siitä, mitä muut ajattelevat heistä tai heidän suorituksistaan. He eivät myöskään jätä asioita tekemättä työtä tai epäonnistumista vältelläkseen.

Vastanneista oppilaista suurin osa (43 %) kuuluu muille menestyjien ryhmään. Ryhmässä oppiminen ja saavutukset korostuvat lähes samoin kuin itselle oppijoillakin. Näiden ryhmien keskeinen eroavuus on kuitenkin siinä, miten oppilas peilaa itseään muihin. Muille menestyjien ryhmässä pärjääminen muiden silmissä on tärkeää. Suoritus-lähestymisorientaation korkea pylväs kuvaa tietynlaista hyvien suoritusten myötä saadun hyväksynnän hakemista. Myös suoritus-välttämisorientaation pylväs saa arvon 2.12, mikä viestii siitä, etteivät muille menestyjät halua myöskään näyttää epäonnistuvansa muiden edessä.

9 % oppilaista kuuluu välttämisorientoituneisiin. Välttämisorientoituville tyypillistä on pyrkimys selvitä koulutyöstä mahdollisimman helpolla. Tuloksista näkyy, että välttelyyn toipuvaisuus ei kuitenkaan poissulje saavutusten tavoittelua, sillä myös saavutusorientaatio saa arvon 2.2 tämän ryhmän kohdalla.

Loput 14 % vastaajista kuuluu niin sanottuun sitoutumattomien ryhmään. Ryhmä kuvaa oppilaita, joiden toiminnassa mikään orientaatiotyyppi ei korostu selkeästi. Tässä tutkimuksessa sitoutumattomien ryhmä sai hieman muita korkeamman arvon (2.25) suorituslähtentymisorientaation osiossa.

7.3 Pedagogisen hyvinvoinnin kokemukset

Tutkimuksen osiossa 2 mitattiin oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin toteutumista teorian pohjalta rakennettujen väittämien muodossa. Väittämät olivat Likert-asteikollisia, joissa vastausvaihtoehto 1 tarkoitti vaihtoehtoa täysin eri mieltä ja 5 puolestaan täysin samaa mieltä. Taulukossa 4 on esitetty osion kaikki väittämät, niiden keskiarvot ja keskihajonnat.

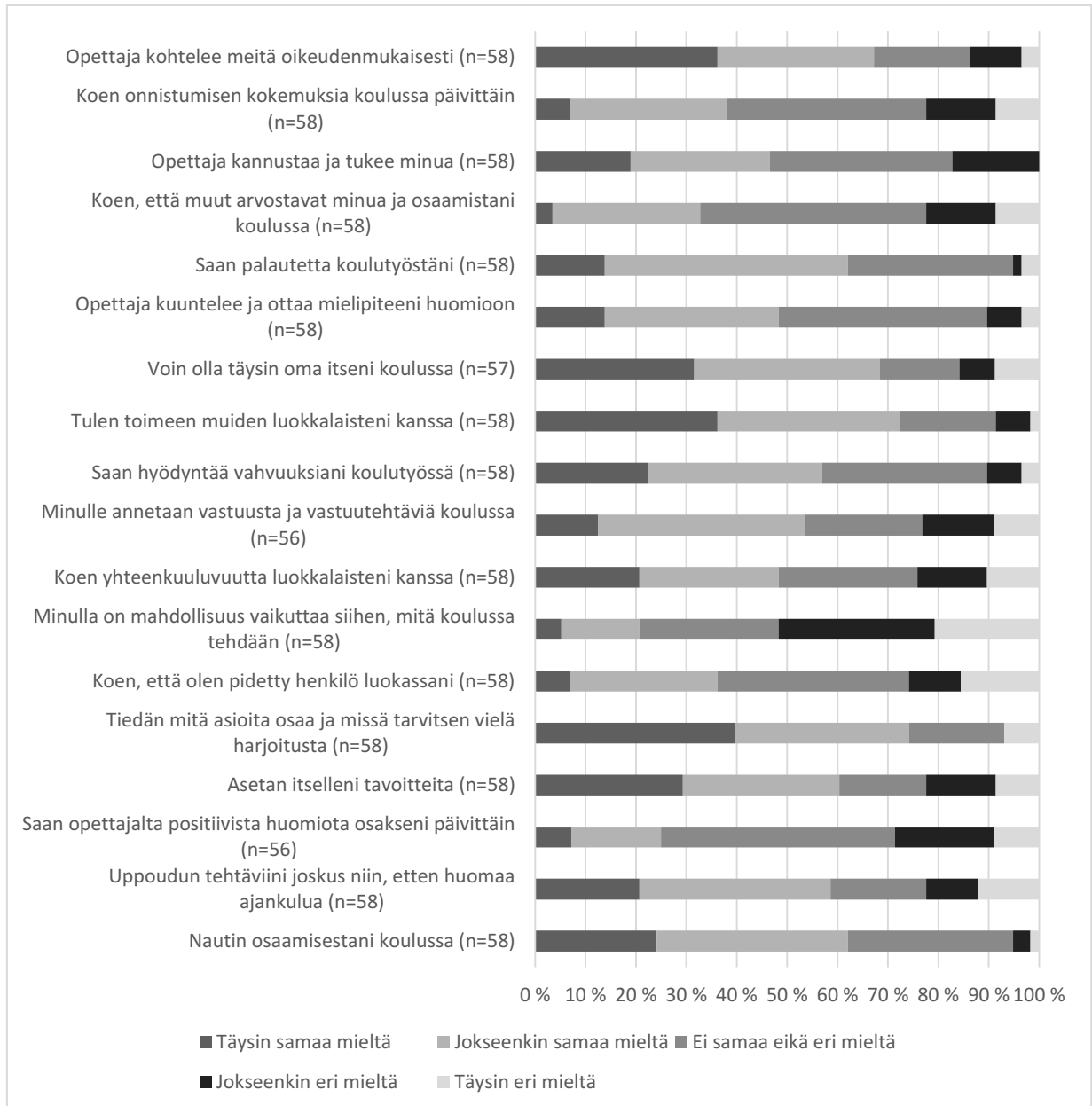
Taulukko 4. Pedagogisen hyvinvoinnin väittämien keskiarvot ja -hajonnat

| | N | Ka | Kh |
|--|----|------|-------|
| Nautin osaamisestani koulussa. | 58 | 3.79 | .913 |
| Uppoudun tehtäviini joskus niin, etten huomaa ajankulua. | 58 | 3.45 | 1.273 |
| Saan opettajalta positiivista huomiota osakseni päivittäin. | 56 | 2.95 | 1.017 |
| Asetan itselleni tavoitteita. | 58 | 3.59 | 1.285 |
| Tiedän mitä asioita osaan ja missä tarvitsen vielä harjoitusta. | 58 | 4.00 | 1.108 |
| Koen, että olen pidetty henkilö luokassani. | 58 | 3.02 | 1.147 |
| Minulla on mahdollisuus vaikuttaa siihen, mitä koulussa tehdään. | 58 | 2.53 | 1.143 |
| Koen yhteenkuuluvuutta luokkalaisteni kanssa. | 58 | 3.34 | 1.250 |

| | | | |
|---|----|------|-------|
| Minulle annetaan vastuuta ja vastuutehtäviä koulussa. | 56 | 3.34 | 1.149 |
| Saan hyödyntää vahvuuksiani koulutyössä. | 58 | 3.66 | 1.018 |
| Tulen toimeen muiden luokkalaisten kanssa. | 58 | 3.98 | 1.000 |
| Voin olla täysin oma itseni koulussa. | 57 | 3.75 | 1.229 |
| Opettaja kuuntelee ja ottaa mielipiteeni huomioon. | 58 | 3.48 | .941 |
| Saan palautetta koulutyöstäni. | 58 | 3.67 | .866 |
| Koen, että muut arvostavat minua ja osaamistani koulussa. | 58 | 3.05 | .963 |
| Opettaja kannustaa ja tukee minua. | 58 | 3.48 | .995 |
| Koen onnistumisen kokemuksia koulussa päivittäin. | 58 | 3.14 | 1.034 |
| Opettaja kohtelee meitä oikeudenmukaisesti. | 58 | 3.86 | 1.131 |

Taulukosta voidaan todeta, että keskiarvollisesti kuudesluokkalaisten pedagogisen hyvinvoinnin kokemukset ovat myönteiset. Lukuun ottamatta opettajalta saatua positiivista huomiota sekä mahdollisuutta vaikuttaa siihen, mitä koulussa tehdään, kaikki keskiarvot ovat yli kolmen. Hajonta on kuitenkin kohtalaisen suurta kaikkien väittämien kohdalla. Erityisen positiivisessa valossa kuudesluokkalaiset näkevät itsensä oman osaamisen arvioijina (”Tiedän mitä asioita osaan ja missä tarvitsen vielä harjoitusta”) sekä sosiaalisten suhteiden hoidossa luokkatovereiden kanssa (”Tulen toimeen muiden luokkalaisten kanssa”). Myös opettajan käytöstä oppilaita kohtaan pidetään hyvin oikeudenmukaisena.

Seuraavalla sivulla kuviossa 5 on kuvattu samojen pedagogisen hyvinvoinnin osion kysymysten vastaukset 100 -prosenttisena jakaumana.



Kuvio 5. Pedagogisen hyvinvoinnin osion vastaukset 100 -prosenttisena jakaumana esitettynä

Jakaumasta käy ilmi, että kaikki väittämät huomioon ottaen keskimääräinen samaa mieltä olevien osuus on 52 %. Noin puolet kuudesluokkalaisista kokee siis pedagogista hyvinvointia näiden väittämien puitteissa. Kymmenen väittämän kohdalla yli 50 % vastaajista on jokseenkin tai täysin samaa mieltä väittämän kanssa. Hajontaa on kuitenkin havaittavissa paljon, sillä esimerkiksi täysin samaa mieltä olevien osuus vaihtelee väittämästä riippuen 3-40 prosentin välillä. Jakaumakuvio kertoo myös siitä, että vastaajat ovat sijoittuneet laajalti läpi koko asteikon ja myös ääripäät ovat lähes poikkeuksetta edustettuna.

Tällöin voidaan vetää johtopäätös, että pelkkä keskiarvotarkastelu ei välttämättä ole paras mahdollinen tarkastelumuoto tuloksille.

Niin sanottuja epäkohtia etsittäessä kuviossa 5 huomio kiinnittyy väittämiin, jossa eri mieltä olevien osuus on suuri. Kysyttäessä mahdollisuutta vaikuttaa siihen, mitä koulussa tehdään, yli puolet vastaajista on eri mieltä väittämän kanssa. Oppilas ei täten vastatesaan koe voivansa vaikuttaa koulutyöhön, jolloin myös osallisuuden kokemukset jäävät heikoiksi. Toinen selkeästi heikompi tulos on tullut väittämästä ”Saen opettajalta positiivista huomiota osakseni päivittäin” (24 % samaa mieltä). Opettajan huomio on keskeinen opettaja-oppilas -vuorovaikutusta sekä minäpystyvyyttä rakentava tekijä. Positiivisen huomion puute voi heikentää oppilaan yleistä koulussa viihtyvyyttä sekä oppimismotivaatiota. Väittämien ”Koen, että olen pidetty henkilö luokassani”, ”Koen onnistumisen kokemuksia koulussa päivittäin” sekä ”Koen, että muut arvostavat minua ja osaamistani koulussa.” arvot kohdassa täysin samaa mieltä jäävät myöskin mataliksi. Kokemus itsestä pidettynä henkilönä sekä arvostus muiden silmissä viittaavat luokan sosiaalisiin ja vuorovaikutuksellisiin suhteisiin sekä mahdollisiin ongelmiin niissä.

Edellä esitetty jakauma sisältää kaikki pedagogisen hyvinvoinnin mittarin osion kysymykset. Tutkimuksen teoriaosuudessa pedagoginen hyvinvointi on kuitenkin jaoteltu eri osa-alueisiin. On syytä tarkastella tuloksia myös näiden osa-alueiden kautta. Kuten luvussa 6.4.1 jo mainittiin, pystyttiin pedagogisen hyvinvoinnin tarkastelua varten luomaan neljä summamuuttujaa: ihmissuhteet ja vuorovaikutus, sitoutuminen ja osallisuus, kyvykkyys ja vahvuudet sekä opettajan toiminta. Seuraavissa taulukoissa on esitetty vastaukset sukupuolittain jaoteltuna näiden summamuuttujien kohdalla. Taulukot on standardoitu siten, että kunkin pedagogisen hyvinvoinnin osa-alueen kohdalla vastaajat ovat saaneet joko suuren (=3), keskimääräisen (=2) tai pienen (=1) arvon.

Taulukko 5. Ihmissuhteet ja vuorovaikutus sukupuolittain tarkasteltuna. Taulukko on standardoitu asteikolle 1-3, jossa 1 kuvaa pientä, 2 keskimääräistä ja 3 suurta arvoa kyseistä hyvinvoinnin osa-aluetta kohtaan.

| | | Tyttö | Poika | Ei tietoa | Yhteensä |
|-------------------------------|---|--------|--------|-----------|----------|
| Ihmissuhteet ja vuorovaikutus | 1 | 10.3% | | | 5.5% |
| | 2 | 65.5% | 72.2% | 37.5% | 63.6% |
| | 3 | 24.1% | 27.8% | 62.5% | 30.9% |
| Yhteensä | | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

Ihmissuhteiden ja vuorovaikutuskokemusten kohdalla suurin osa vastaajista (63.6 %) saa keskimääräisen arvon (taulukko 5). Tämä tarkoittaa sitä, että he eivät ole täysin tyytyväisiä, mutta eivät myöskään tyytymättömiä koulussa kohtaamiinsa sosiaalsiin ja vuorovaikutuksellisiin tilanteisiin. 27.8 % pojista ja 24.1 % tytöistä sijoittuu suuren arvon saavien joukkoon. Pienen arvon alueelle ei sijoitu kukaan pojista, mutta tytöistä siellä on 10.3 %. Suuren arvon saavat ovat tyytyväisiä ihmissuhteisiinsa koulussa niin luokkatovereiden kuin opettajankin kanssa ja kokevat hyötyvänsä positiivisesti näistä vuorovaikutussuhteista. Khiin neliö -testin perusteella erot eri sukupuolten välillä eivät aivan yllä tilastolliseen merkitsevyyteen ($\chi^2(4) = 6.843$; $p = 0.157$).

Taulukko 6. Sitoutuminen ja osallisuus sukupuolittain tarkasteltuna. Taulukko on standardoitu asteikolle 1-3, jossa 1 kuvaa pientä, 2 keskimääräistä ja 3 suurta arvoa kyseistä hyvinvoinnin osa-aluetta kohtaan.

| | | Tyttö | Poika | Ei tietoa | Yhteensä |
|----------------------------|---|--------|--------|-----------|----------|
| Sitoutuminen ja osallisuus | 1 | 17.9% | 5.0% | 12.5% | 12.5% |
| | 2 | 53.6% | 55.0% | 50.0% | 53.6% |
| | 3 | 28.6% | 40.0% | 37.5% | 33.9% |
| Yhteensä | | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

Sitoutumisen ja osallisuuden kokemusten kohdalla suuri arvo tarkoittaa oppilaan huomiointia, vastuun jakamista oppilaalle ja tämän mahdollisuuksia vaikuttaa omaan koulutyöhönsä. Reilu kolmasosa vastaajista sijoittuu tässä suuren arvon riville (taulukko 6). Sukupuolittain tarkasteltuna suuren arvon saa 28.6 % tytöistä ja 40 % pojista. Vastaavasti pieniä arvoja raportoi 17.9 % tytöistä, mutta ainoastaan 5 % pojista. Khiin neliö -testin perusteella erot sitoutumisen ja osallisuuden kokemuksissa sukupuolten välillä eivät ole tilastollisesti merkitseviä ($\chi^2(4) = 2.054$; $p = 0.785$).

Taulukko 7. Kyvykkyys ja vahvuudet sukupuolittain tarkasteltuna. Taulukko on standardoitu asteikolle 1-3, jossa 1 kuvaa pientä, 2 keskimääräistä ja 3 suurta arvoa kyseistä hyvinvoinnin osa-aluetta kohtaan.

| | | Tyttö | Poika | Ei tietoa | |
|------------------------|---|--------|--------|-----------|--------|
| Kyvykkyys ja vahvuudet | 1 | 6.7% | | | 3.4% |
| | 2 | 66.7% | 50.0% | 75.0% | 62.1% |
| | 3 | 26.7% | 50.0% | 25.0% | 34.5% |
| Yhteensä | | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

Kyvykkyyden kohdalla oppilas saa vastuuta ja kannustusta osakseen sekä pystyy hyödyntämään omia vahvuuksiaan koulutyössä. Positiivisista kyvykkyyden kokemuksista raportoi reilu kolmasosa kaikista vastaajista, ja enemmistö näistä suuren arvon saaneista on poikia (taulukko 7). Pojista 50 % sijoittuu suuren arvon alueelle, kun tytöillä vastaava luku on 26.7 %. Huomattavaa on myös, että pojista kukaan ei saa pienintä arvoja, kun tytöistä sen saa 6.7 %. Tässäkään kohtaa sukupuolten väliset erot eivät kuitenkaan ole khiin neliö -testin mukaan tilastollisesti merkitseviä. ($\chi^2(4) = 4.790$; $p = 0.312$).

Taulukko 8. Opettajan toiminta sukupuolittain tarkasteltuna. Taulukko on standardoitu asteikolle 1-3, jossa 1 kuvaa pientä, 2 keskimääräistä ja 3 suurta arvoa kyseistä hyvinvoinnin osa-aluetta kohtaan.

| | | Tyttö | Poika | Ei tietoa | Yhteensä |
|--------------------|---|--------|--------|-----------|----------|
| Opettajan toiminta | 1 | 6.7% | 5.0% | | 5.2% |
| | 2 | 53.3% | 45.0% | 75.0% | 53.4% |
| | 3 | 40.0% | 50.0% | 25.0% | 41.4% |
| Yhteensä | | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

Opettajan toiminnan kohdalla kyse on siitä, kuinka opettaja huomioi yksittäisen oppilaan ja tukee tätä antamalla palautetta, kannustusta ja huomiota osaksi. Tyttöjen ja poikien vastausten välillä ei ole suuria eroavaisuuksia tämän muuttujan kohdalla (taulukko 8). Likimain kaikki vastanneet sijoittuvat joko keskimääräisen tai suuren arvon kohdalle eli ovat varsin tyytyväisiä opettajansa toimintaan. Vain 5.2 % vastanneista saa pienen arvon. Erot sukupuolten välillä eivät ole tilastollisesti merkitseviä. ($\chi^2(4) = 2.398$; $p = 0.677$).

Itsetuntemus-osion väittämät eivät olleet keskenään riittävän koherentteja (Cronbachin alfa) summamuuttujan muodostamiseksi, jolloin niitä päädyttiin analysoimaan yksittäin. Itsetuntemusta ja myönteisiä tunteita tutkittiin väittämillä ”Nautin osaamisestani koulussa”, ”Tiedän, mitä osaan ja missä tarvitsen vielä harjoitusta”, ”Koen, että olen pidetty henkilö luokassani”, ”Uppoudun tehtäviini joskus niin, etten huomaa ajankulua” sekä ”Koen onnistumisen kokemuksia koulussa päivittäin”. Näiden tulokset on esitetty seuraavissa taulukoissa 9-12.

Taulukko 9. Osaamisesta nauttiminen sukupuolittain tarkasteltuna.

| | | Tyttö | Poika | Ei tietoa | Yhteensä |
|--------------------------------|--------------------------|--------|--------|-----------|----------|
| Nautin osaamisestani koulussa. | Täysin eri mieltä | 3.3% | | | 1.7% |
| | Jokseenkin eri mieltä | 3.3% | 5.0% | | 3.4% |
| | Ei samaa eikä eri mieltä | 26.7% | 45.0% | 25.0% | 32.8% |
| | Jokseenkin samaa mieltä | 43.3% | 25.0% | 50.0% | 37.9% |
| | Täysin samaa mieltä | 23.3% | 25.0% | 25.0% | 24.1% |
| Yhteensä | | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

Taulukko 10. Itsensä pidetyksi kokeminen sukupuolittain tarkasteltuna.

| | | Tyttö | Poika | Ei tietoa | Yhteensä |
|---|--------------------------|--------|--------|-----------|----------|
| Koen, että olen pidetty henkilö luokassani. | Täysin eri mieltä | 23.3% | 10.0% | | 15.5% |
| | Jokseenkin eri mieltä | 16.7% | 5.0% | | 10.3% |
| | Ei samaa eikä eri mieltä | 23.3% | 60.0% | 37.5% | 37.9% |
| | Jokseenkin samaa mieltä | 26.7% | 20.0% | 62.5% | 29.3% |
| | Täysin samaa mieltä | 10.0% | 5.0% | | 6.9% |
| Yhteensä | | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

66 % tytöistä ja 55 % pojista nauttii osaamisestaan koulussa (taulukko 9). Vastaavat eri mieltä olevien luvut ovat tytöillä 6 % ja pojilla 5 %. Pidetyksi henkilöksi luokassa itsensä kokee 37 % tytöistä ja 25 % pojista (taulukko 10). On kuitenkin huomattavaa, että 23 % tytöistä ei koe olevansa lainkaan pidetty, kun pojilla vastaava luku on 10 % ($\chi^2(8) = 14.352$; $p < 0.1$). Osaamisesta nauttimisen kohdalla tulos eri sukupuolten välillä ei yllä tilastolliseen merkitsevyyteen ($\chi^2(8) = 4.188$; $p = 0.885$).

Taulukko 11. Tehtäviin uppoutuminen sukupuolittain tarkasteltuna

| | | Tyttö | Poika | Ei tietoa | Yhteensä |
|--|--------------------------|--------|--------|-----------|----------|
| Uppoudun tehtäviini joskus niin, etten huomaa ajankulua. | Täysin eri mieltä | 16.7% | 5.0% | 12.5% | 12.1% |
| | Jokseenkin eri mieltä | 13.3% | 10.0% | | 10.3% |
| | Ei samaa eikä eri mieltä | 26.7% | 10.0% | 12.5% | 19.0% |
| | Jokseenkin samaa mieltä | 26.7% | 50.0% | 50.0% | 37.9% |
| | Täysin samaa mieltä | 16.7% | 25.0% | 25.0% | 20.7% |
| Yhteensä | | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

Taulukko 12. Päivittäiset onnistumisen kokemukset sukupuolittain tarkasteltuna

| | | Tyttö | Poika | Ei tietoa | Yhteensä |
|---|--------------------------|--------|--------|-----------|----------|
| Koen onnistumisen kokemuksia koulussa päivittäin. | Täysin eri mieltä | 13.3% | 5.0% | | 8.6% |
| | Jokseenkin eri mieltä | 16.7% | 10.0% | 12.5% | 13.8% |
| | Ei samaa eikä eri mieltä | 33.3% | 55.0% | 25.0% | 39.7% |
| | Jokseenkin samaa mieltä | 33.3% | 20.0% | 50.0% | 31.0% |
| | Täysin samaa mieltä | 3.3% | 10.0% | 12.5% | 6.9% |
| Yhteensä | | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

Tehtäviin uppoutumisessa erot sukupuolten välillä ovat suuret (taulukko 11). Tytöistä 43 % kertoo uppoutuvansa tehtäviin niin, etteivät huomaa ajankulua, kun pojilla sama luku on 75 %. Päivittäisiä onnistumisia koulussa raportoi kokevansa reilut 36 % tytöistä ja 30 % pojista (taulukko 12). Huomionarvoista on, että tämän väittämän kohdalla tytöistä 30 % oli eri mieltä siinä missä pojilla vastaava luku oli 15 %. Khiin neliöllä testattaessa sukupuolten väliset erot näiden itsetuntemusta ja myönteisiä kokemuksia mittaavien väittämien kohdalla eivät yltäneet tilastolliseen merkitsevyyteen. (Tehtäviin uppoutuminen: $\chi^2(8) = 6.971$; $p = 0.567$ ja päivittäiset onnistumisen kokemukset $\chi^2(8) = 7.047$; $p = 0.560$.)

7.4 Tavoiteorientoitumisen ja pedagogisen hyvinvoinnin yhteydet

Tavoiteorientoitumisen ja pedagogisen hyvinvoinnin yhteyksiä selvitettiin ristiintaulukoinnin avulla siten, että oppilaiden tavoiteorientaatioprofiileja käytettiin taustamuuttujina.

Taulukko 13. Kyvykkyys ja vahvuudet tavoiteorientaatioprofiilien mukaan tarkasteltuna. Taulukko on standardoitu asteikolle 1-3, jossa 1 kuvaa pientä, 2 keskimääräistä ja 3 suurta arvoa kyseistä hyvinvoinnin osa-aluetta kohtaan.

| | | Itselleen menestyt | Sitoutumattomat | Muille menestyt | Välttelijät | Yhteensä |
|------------------------|---|--------------------|-----------------|-----------------|-------------|----------|
| Kyvykkyys ja vahvuudet | 1 | | 12.5% | 4.0% | | 3.4% |
| | 2 | 60.0% | 75.0% | 56.0% | 80.0% | 62.1% |
| | 3 | 40.0% | 12.5% | 40.0% | 20.0% | 34.5% |
| Yhteensä | | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

Kyvykkyyden ja vahvuuksien hyödyntämisen kokemusten kohdalla eroja tavoiteorientaatioryhmien välillä on havaittavissa (taulukko 13). 40 % sekä itselleen että muille menestyjistä saa kyvykkyydestä suuren arvon. Sitoutumattomat ja välttelijät puolestaan sijoittuvat pitkälti keskimääräisen kyvykkyykokemuksen kohdalle. Erot ryhmien välillä eivät kuitenkaan yllä Khiin neliö -testillä mitattuna tilastolliseen merkitsevyyteen ($\chi^2(6) = 5.244$; $p = 0.543$).

Taulukko 14. Ihmissuhteet ja vuorovaikutus tavoiteorientaatioprofiilien mukaan tarkasteltuna. Taulukko on standardoitu asteikolle 1-3, jossa 1 kuvaa pientä, 2 keskimääräistä ja 3 suurta arvoa kyseistä hyvinvoinnin osa-aluetta kohtaan.

| | | Itselleen menestyt | Sitoutumattomat | Muille menestyt | Välttelijät | Yhteensä |
|-------------------------------|---|--------------------|-----------------|-----------------|-------------|----------|
| Ihmissuhteet ja vuorovaikutus | 1 | | 14.3% | 8.3% | | 5.5% |
| | 2 | 57.9% | 71.4% | 62.5% | 80.0% | 63.6% |
| | 3 | 42.1% | 14.3% | 29.2% | 20.0% | 30.9% |
| Yhteensä | | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

Koulun ihmissuhteiden ja vuorovaikutuksen tarkastelussa suurin osa kaikkien orientaatioryhmien jäsenistä sijoittuu keskimääräisen arvon alueelle (taulukko 14). Yksittäisenä esiin nousevana huomiona voidaan todeta, että itselleen menestyjät ovat reilusti muita ryhmiä tyytyväisempiä vuorovaikutuskokemuksiinsa, sillä heistä suuren arvon saa reilu 42 %, eikä vastaavasti kukaan saa pienintä arvoa. Khiin neliö -testin perusteella erot ryhmien välillä eivät yllä tilastolliseen merkitsevyyteen. ($\chi^2(6) = 4.668$; $p = 0.618$.)

Taulukko 15. Sitoutuminen ja osallisuus tavoiteorientaatioprofiilien mukaan tarkasteltuna. Taulukko on standardoitu asteikolle 1-3, jossa 1 kuvaa pientä, 2 keskimääräistä ja 3 suurta arvoa kyseistä hyvinvoinnin osa-aluetta kohtaan.

| | | Itselleen menestyjät | Sitoutumattomat | Muille menestyjät | Välttelijät | Yhteensä |
|----------------------------|---|----------------------|-----------------|-------------------|-------------|----------|
| Sitoutuminen ja osallisuus | 1 | 15.8% | 25.0% | 4.2% | 20.0% | 12.5% |
| | 2 | 52.6% | 62.5% | 45.8% | 80.0% | 53.6% |
| | 3 | 31.6% | 12.5% | 50.0% | | 33.9% |
| Yhteensä | | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

Sitoutumisen ja osallisuuden kokemuksista raportoivat positiivisimmin itselleen ja muille menestyjät (taulukko 15). Muille menestyjistä puolet saa korkeimman arvon. Välttelijöistä kukaan ei sijoitu suurimman arvon alueelle eli heidän kohdallaan sitoutumisen ja osallisuuden kokeminen jää heikommaksi. Erot ryhmien välillä eivät yllä tilastolliseen merkitsevyyteen Khiin neliö -testillä testattuna. ($\chi^2(6) = 8.402$; $p = 0.207$.)

Taulukko 16. Opettajan toiminta tavoiteorientaatioprofiilien mukaan tarkasteltuna. Taulukko on standardoitu asteikolle 1-3, jossa 1 kuvaa pientä, 2 keskimääräistä ja 3 suurta arvoa kyseistä hyvinvoinnin osa-aluetta kohtaan.

| | | Itselleen menestyjät | Sitoutumattomat | Muille menestyjät | Välttelijät | Yhteensä |
|--------------------|---|----------------------|-----------------|-------------------|-------------|----------|
| Opettajan toiminta | 1 | 5.0% | 12.5% | 4.0% | | 5.2% |
| | 2 | 50.0% | 62.5% | 52.0% | 60.0% | 53.4% |
| | 3 | 45.0% | 25.0% | 44.0% | 40.0% | 41.4% |
| Yhteensä | | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

Orientaatioryhmien välillä ei ilmene suuria eroja opettajan toiminnan kohdalla (taulukko 16). Opettajan toimintaan likimain yhtä tyytyväisiä ovat itselleen ja muille menestyjät sekä välttelijät. Huomattavaa on myös, että kukaan välttelijöistä ei sijoitu pienimmän arvon kohdalle eli pettymystä opettajan toimintaan ei ole heidän keskuudessaan havaittavissa. Erot ryhmien välillä eivät ole Khiin neliö -testin perusteella tilastollisesti merkitseviä. ($\chi^2(6) = 2.000$; $p = 0.955$.)

Taulukko 17. Onnistumisen kokemukset tavoiteorientaatioprofiilin mukaan tarkasteltuna.

| | | Itselleen menestyjät | Sitoutumatomat | Muille menestyjät | Välttelijät | Yhteensä |
|---|--------------------------|----------------------|----------------|-------------------|-------------|----------|
| Koen onnistumisen kokemuksia koulussa päivittäin. | Täysin eri mieltä | 5.0% | 12.5% | 8.0% | 20.0% | 8.6% |
| | Jokseenkin eri mieltä | 15.0% | 25.0% | | 60.0% | 13.8% |
| | Ei samaa eikä eri mieltä | 60.0% | 50.0% | 24.0% | 20.0% | 39.7% |
| | Jokseenkin samaa mieltä | 10.0% | 12.5% | 60.0% | | 31.0% |
| | Täysin samaa mieltä | 10.0% | | 8.0% | | 6.9% |
| Yhteensä | | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

Reilusti eniten päivittäisiä onnistumisen kokemuksia koulussa koettiin muille menestysten ryhmässä (taulukko 17). Ryhmästä 68 % raportoi kokevansa onnistumisia päivittäin. Itselleen menestyjistä samaa mieltä oli 20 %, sitoutumattomista 12.5 % ja välttelijöistä ei yksikään. Erimielisyyttä puolestaan raportoi kaikkiaan 80 % välttelijöistä, joten heidän joukossaan onnistumiset ovat harvemmassa. Erot tavoiteorientaatioryhmien välillä onnistumisen kokemuksissa ovat Khiin neliö -testillä mitattuna tilastollisesti merkitseviä ($\chi^2(12) = 30.746$; $p < 0.01$).

Taulukko 18. Osaamisesta nauttiminen tavoiteorientaatioprofiilin mukaan tarkasteltuna

| | | Itselleen menestyjät | Sitoutumat- tomat | Muille me- nestyjät | Vältteli- jät | Yh- teensä |
|-------------------------------------|-----------------------------|-------------------------|----------------------|------------------------|------------------|---------------|
| Nautin osaamises- tani koulussa. | Täysin eri mieltä | | | | 20.0% | 1.7% |
| | Jokseenkin eri mieltä | | 12.5% | | 20.0% | 3.4% |
| | Ei samaa eikä eri mieltä | 35.0% | 37.5% | 28.0% | 40.0% | 32.8% |
| | Jokseenkin samaa mieltä | 40.0% | 37.5% | 40.0% | 20.0% | 37.9% |
| | Täysin samaa mieltä | 25.0% | 12.5% | 32.0% | | 24.1% |
| Yhteensä | | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

Osaamisestaan koulussa nauttii eniten muille menestyjien ryhmä (72 % samaa mieltä, taulukko 18). Itselleen menestyjät yltyvät lähes samaan (65 %). Sitoutumattomilla lukema on 50 % ja välttelijöillä 20 %. Itselleen tai muille menestyjien ryhmässä yksikään ei raportoisi kielteisistä kokemuksista tämän väittämän osalta, kun taas välttelijöistä eri mieltä on 40 %. Erot ryhmien välillä ovat Khiin neliö -testiin perustuen tilastollisesti merkitseviä ($\chi^2(12) = 21.141$; $p < 0.05$).

Taulukko 19. Tehtäviin uppoutuminen tavoiteorientaatioprofiilien mukaan tarkasteltuna

| | | Itselleen menestyjät | Sitoutumat- tomat | Muille me- nestyjät | Vältteli- jät | Yhteensä |
|--|-----------------------------|-------------------------|----------------------|------------------------|------------------|----------|
| Uppoudun tehtäviini joskus niin, etten huomaa ajankulua. | Täysin eri mieltä | 5.0% | 12.5 % | 8.0% | 60.0% | 12.1% |
| | Jokseenkin eri mieltä | 15.0% | 12.5% | 8.0% | | 10.3% |
| | Ei samaa eikä eri mieltä | 20.0% | 37.5% | 16.0% | | 19.0% |
| | Jokseenkin samaa mieltä | 35.0% | 37.5% | 40.0% | 40.0% | 37.9% |
| | Täysin samaa mieltä | 25.0% | | 28.0% | | 20.7% |
| Yhteensä | | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

Tehtäviin uppoutumisen flow-kokemuksen kokeneita on eniten itselleen ja muille menestysten ryhmässä (taulukko 19). Välttelijöistä 60 % puolestaan ilmoittaa olevansa täysin eri mieltä väittämän kanssa eli he eivät koskaan uppoudu tehtäviinsä niin syvällisesti. Erot ryhmien välillä eivät aivan yllä tilastolliseen merkitsevyyteen Khiin neliö -testillä testattuna ($\chi^2(12) = 17.914$; $p > 0.11$).

8 Pohdinta

8.1 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tavoiteorientoituminen kuvaa oppilaan motivaation suuntautumista. Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, onko rovaniemeläisten kuudesluokkalaisten tavoiteorientoitumisessa eroavaisuuksia oppilaiden välillä. Tavoiteorientaatioprofiloinnin perusteella tutkimukseen osallistujat jakautuivat neljään ryhmään: Itselleen menestyjät, muille menestyjät, välttelijät ja sitoutumattomat. On siis selvää, että eri oppilaat motivoituvat erilaisista asioista ja asettavat omalla koulunkäynnilleen tavoitteita näistä lähtökohdista käsin. Kuten Niemivirtakin (1999) totesi, joku haluaa opiskella uuden oppimisen vuoksi, toinen metsästää arvosanoja ja kolmas puolestaan haluaa päästä helpolla. Oppilaita on monenlaisia, eikä aina oppilaan oma tavoite ole välttämättä sama kuin se, jonka opettaja on opetukselleen asettanut. Koulumaailma on koko ajan kulkemassa enemmän ja enemmän kohti yksilöllistä opetusta. Tämän vuoksi oppilaan omat tavoitteet ja motivaation suunta olisi tärkeää olla opettajalla tiedossa opetusta suunniteltaessa.

Tutkimuksen tavoiteorientaatioprofiilien saamat orientaatiotyyppien arvojakaumat menevät todella hyvin yksiin aiempien henkilösuuntautunutta lähestymistapaa hyödyntäneiden tavoiteorientaatiotutkimusten kanssa (esim. Tuominen-Soini 2002; Lukin 2013). Tästä voidaan vetää johtopäätös, että oppilaiden tavoiteorientaatioprofilointi on tutkimuksessa onnistunut ja muodostuneita tavoiteorientaatioprofiileja pystyttiin näin ollen hyödyntämään sukupuolten ohella taustamuuttujina pedagogisen hyvinvoinnin syvällisemmässä tarkastelussa.

Pedagogisen hyvinvoinnin huomioinnilla pyritään vastaamaan muuttuvan koulumaailman haasteisiin. On havaittu, että oppiminen ja hyvinvointi kulkevat tiiviisti käsi kädessä,

eikä niitä näin ollen tule erottaa toisistaan (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 54; Seligman ym. 2011, 294). Oppimista edistävä hyvinvointi koulussa on moniulotteinen kokonaisuus, jonka subjektiivisten elementtien läsnäoloa kuudesluokkalaisten oppilaan kouluarjessa pyrittiin kartoittamaan tällä tutkimuksella. Pedagogisen hyvinvoinnin osion tuloksia on analysoitu siltä pohjalta, että samaa mieltä olevat vastaukset kielivät hyvinvoinnin toteutumisesta ja kielteiset vastaukset puolestaan viittaavat hyvinvoinnin elementin puuttumiseen.

Kokonaisuutena tarkasteltuna pedagoginen hyvinvointi näyttää toteutuvan suhteellisen hyvin rovaniemeläisten kuudesluokkalaisten keskuudessa. Tämä on tietysti hyvä asia, sillä se kertoo oppimisen edellytysten olevan paikallaan. Kaikki väittämät huomioiden keskiarvotarkastelu sijoittui positiiviselle puolelle, mikä viestii tutkittujen pedagogisen hyvinvoinnin elementtien olemassaolosta ja näkyvyydestä oppilaiden arjessa. Kuitenkin hajonta jakaumissa oli laajaa, mikä puolestaan kertoo yksilötasolla suuresta vaihtelusta pedagogisen hyvinvoinnin kokemisen suhteen.

Tarkemmassa jakaumien tarkastelussa huomattiin, että joukosta nousi muutamia väittämiä, joissa erimielisyys oli keskeistä. Yli puolet vastaajista oli sitä mieltä, ettei heillä ole mahdollisuutta vaikuttaa siihen, mitä koulussa tehdään. Vaikutusmahdollisuudet koulussa ovat osa toimijuuden ja osalliseksi tulemisen kokemusta. Pedagogisen hyvinvoinnin näkökulmasta toimijuus ja osallisuus ovat omiaan edistämään yksilön minäpystyvyyttä ja sitä kautta positiivista mielikuvaa itsestä oppijana (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008). Vaikutusmahdollisuudet ovat tärkeitä myös rakennettaessa hyvää vuorovaikutussuhdetta opettajan ja oppilaiden välille, mikä taas puolestaan edistää oppimista. Lisäksi uusi opetussuunnitelma korostaa oppilaan roolia toiminnan suunnittelussa ja osallistavaa työtä. Onko ehkä niin, ettei tämä ole vielä rantautunut kaikkiin kouluihin ainakaan siten, että oppilaat itse kokisivat vaikutusmahdollisuutensa? Oppilaita osallistavan opetuksen on havaittu lisäävän oppimisen suuntaista motivaatiota, minkä vuoksi tämän toteutumisen koulumaailmassa olisi tärkeää.

Opettajan pedagogista hyvinvointia edistävään toimintaan vastaajat olivat lähtökohtaisesti tyytyväisiä. Opettajaa pidetään oikeudenmukaisena ja kannustavana. Ainoana puutteenä ilmeni opettajan antaman päivittäisen henkilökohtaisen positiivisen huomion puute. Teoriaosuudessa opettajan positiivisen huomion todettiin olevan esimerkiksi opetusmateriaaleja tai luokkakokoja tärkeämpi tekijä oppilaan oppimisen edistämisen näkökulmasta (Itä-Suomen yliopisto 2015). Huomion puute voi viestiä monista seikoista. Suuret luokkakoot ovat varmasti osasyynä, sillä opettajan aika ei useinkaan riitä aivan kaikkien huomioinnille. Voidaankin epäillä, että huomiotta jäävät helposti aina tietyt oppilaat siinä missä toiset ikään kuin ehtivät ryöstää opettajan huomion itselleen.

Ihmissuhteita ja vuorovaikutusta tarkasteltaessa tuloksissa paistaa keskimääräisyys. Oppilaiden kokemus ei ole hyvä, muttei huonokaan. Valtaosa vastaajista ilmoittaa esimerkiksi tulevana toimeen luokkakavereiden kanssa, mutta samalla kysymys ”oletko pidetty henkilö” saa alhaisia arvoja. Teoriaosuudessa niin oppilaiden keskinäinen kuin opettaja-oppilas vuorovaikutuskin oli yksi keskeisimmistä pedagogisen hyvinvoinnin tekijöistä. Näkisin, että oppilaan oma tuntemus asemastaan luokassa on erittäin hyvä indikaattori siitä, miten kyseinen oppilas ylipäänsä viihtyy ja pärjää koulussa. Tyttöjen ja poikien välillä ero vuorovaikutuksen kokemuksissa oli selkeä. Syitä tyttöjen kielteisempiin vuorovaikutuskokemuksiin olisikin ehkä syytä tutkia jatkossa tarkemmin.

Tutkimuksessa haluttiin selvittää mahdollisia yhteyksiä pedagogisen hyvinvoinnin kokemusten ja tavoiteorientoitumisen välillä. Tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä näiden välillä ei löytynyt. Kuitenkin tavoiteorientaatioprofilien tarkastelu suhteessa hyvinvointiin toi esiin sen, että välttelijöiden ryhmään kuuluvat saavat likimain kaikkien pedagogisen hyvinvoinnin osa-alueiden kohdalla muita ryhmiä heikompia arvoja. Syy-yhteyttä ei tämän tutkimuksen valossa pystytäkään todistamaan, mutta voidaan pohtia aiheuttavatko puutteet hyvinvoinnissa kenties välttelevää asennetta koulunkäyntiä kohtaan. Muita tavoiteorientaatioprofilien perusteella tehtyjä havaintoja olivat muun muassa itselleen ja muille menestyjien tiiviimpi sitoutuminen koulutyöhön sekä muille menestyjien suuret päivittäisen onnistumisen kokemukset.

8.2 Tutkimuksen hyödynnettävyys ja kehittämisideat

Tutkimuksen pääasiallinen hyöty on siinä, että se tuo tietoa pedagogisen hyvinvoinnin kokemuksista nimenomaan suoraan oppilailta kysyttynä. Aiemmissa tutkimuksissa fokus on ollut opettajan käsityksissä ja kokemuksissa, missä jo lähtökohdat ovat erilaiset. Lisäksi tutkimus tuo uuden näkökulman perinteisiin hyvinvointitutkimuksiin siinä, että fyysinen puoli on jätetty kokonaan pois ja keskitytty enemmänkin niihin luokahuoneessa esille tuleviin elementteihin, jotka ovat selkeästi yhteydessä oppimiseen.

Kuten jo johdannosta kävi ilmi, on koulun rooli muuttumassa pelkästä opinahjosta myös oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia vaalivaksi instituutioksi, jossa hyvinvoinnista huolehtimalla pyritään tasoittamaan oppimisen edellytyksiä. Tutkimuksesta saatujen tietojen pohjalta nämä edellytykset ovat hyvässä suunnassa, mutta eivät vielä kaikilla yhtäläiset. Tutkimuksen tulosten perusteella ei ehkä voida suoraan määritellä, että rovaniemäläisten kuudesluokkalaisten pedagoginen hyvinvointi olisi hyvä tai huono. Käsite on niin moniulotteinen ja pitkälti yksilökohtainen, että tällaisen yleistyksen tekeminen ei ole järkevää. Kuitenkin tutkimus antaa suuntaviivoja tarkastella eri pedagogisen hyvinvoinnin ulottuvuuksien toteutumista.

Tutkimustulosten pohjalta voidaan alkaa kehitellä toimenpiteitä nyt löydettyjen ongelma-kohtien korjaamiseksi. Esimerkiksi oppilaan mahdollisuudet vaikuttaa omaan koulunkäyntiinsä, positiivinen huomio opettajalta, tyttöjen heikot vuorovaikutuskokemukset sekä välttelijöiden pedagogisen hyvinvoinnin erityinen huomiointi ovat asioita, joihin jo tämän tutkimuksen perusteella olisi syytä kiinnittää huomiota. Pohdintaa herättää se, kuinka toimintakulttuuria ja pedagogista toimintaympäristöä voitaisiin kehittää siten, että muutos olisi toivottu. Uskon, että uusi opetussuunnitelma on oikealla tiellä. Ties vaikka osa ongelmista saattaisi korjaantua lähes itsestäänkin, kunhan opetussuunnitelman toteutus pääsee kunnolla koulumaailmassa vauhtiin. Muutoksesta on vasta niin vähän aikaa, ettei sen tuoma kehitys näy välttämättä vielä. Toki huomiota tulee kiinnittää koko ajan

enemmän yksilöihin ja heidän tarpeisiinsa. Tästä viestittää esimerkiksi juuri tavoiteorientaatioprofiloinnin myötä saadut tulokset siitä, kuinka jo pelkkä motivaation suuntautuminen voi vaikuttaa hyvinvointiin ja oppimiseen.

Yksi pohdintaa ja huolta herättävä asia on yhteiskunnallinen jatkuva nälkä menestyä. Jos koulumaailmassa halutaan ajaa läpi uudenlainen, yksilöllisen, kokonaisvaltaisen ja hyvinvoivan oppimisen malli, joudutaan hetkellisesti antamaan periksi tulostavoitteissa. Oppilailla menee väistämättä aikaa sisäistää ”uudenlainen” tapa käydä koulua. Kuten tämänkin tutkimuksen profiloinneista käy ilmi, oppilaiden nälkä menestyä on tällä hetkellä suurempi kuin nälkä oppia. Se mihin koulumaailman kehittämällä sekä pedagogisella hyvinvoinnilla pyritään, on karkeasti sanottuna tämän kääntäminen toisinpäin. Kun oppilas saadaan kiinnostumaan oppimisesta itsessään ja ottamaan vastuuta siitä, tulee menestys sen myötä ikään kuin oheistuotteena. Tämän sisäistäminen vie varmasti aikaa jopa enemmän kuin yhden opetussuunnitelmakauden verran, mutta hiljaa hyvä tulee ja pedagogisella hyvinvoinnin tehostamisella mennään koko ajan tätä kohti. Sillä välin voidaan reilusti iloita niistä seikoista, jotka pedagogisen hyvinvoinnin ja oppimisen suhteen ovat nyt jo kunnossa – kaikkien niiden suhteen ollaan oikealla tiellä!

Lähteet

- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. (toim. Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E.) Keuruu: PS-kustannus. 105–126.
- Ben-Arieh, A. 2011. How do we measure and monitor the “state of our children”? Revisiting the topic in honor of Sheila B. Kamerman. *Children and Youth Services Review* 34. 569–575.
- Bergman, L. R., Magnusson, D., & El Khouri, B. M. 2003. Studying individual development in an interindividual context: A person-oriented approach. Psychology Press.
- Cornelius-White, J. 2007. Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research* 77. 113-143.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000a. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4). 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000b. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25. 54–67.
- Erityisopetuksen strategia. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 47. Helsinki: Opetusministeriö.
- Gasser, L., Grütter, J., Buholzer, A., & Wettstein, A. 2018. Emotionally supportive classroom interactions and students' perceptions of their teachers as caring and just. *Learning and Instruction* 54 (2018) 82–92.
- Grahn-Laasonen, S. 2018. Vain hyvinvoiva lapsi oppii. *Opettaja* 1/2018. 71.
- Halpern, R., Heckman, P. & Larson, R. 2013. Realizing the Potential of Learning in Middle Adolescence.

- Haring, M., Havu-Nuutinen, S. & Mäkihonko, M. 2008. Toimintakulttuurit ja opettajuus esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa *Pedagoginen hyvinvointi* (toim. Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M.) 2008. Kasvatusalan tutkimuksia 41. Suomen Kasvatustieteellinen Seura: Turku.
- Hautamäki, J., Kupiainen, S., Arinen, P., Hautamäki, A., Niemivirta, M., Rantanen, P., Ruuth, M. & Scheinin, P. 2005. *Oppimaan oppiminen ala-asteella 2*. Opetushallitus.
- Heikkilä, T. 2008. Tilastollinen tutkimus. 7. painos. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Tammi.
- Holopainen, L. 2010. Pedagogista hyvinvointia tavoittelemassa. Luentomateriaali. AEO-päivät Joensuu. 11.12.2010.
- Itä-Suomen yliopisto. 2015. Opettajan lämminhenkisyys kasvattaa lasten oppimismotivaatiota. Saatavilla *www-muodossa*: <https://www.uef.fi/-/opettajan-lamminhenkisyys-kasvattaa-lasten-oppimismotivaatiota>. (Luettu 17.4.2018.)
- Jimerson, S. R., Sharkey, J. D. & Nyborg, V. 2004. Strength-Based Assessment and School Psychology: A Summary and Synthesis. *Contemporary School Psychology* 9.
- Juvonen, A. 2008. Taito- ja taideaineet pedagogisen hyvinvoinnin tuottajina. Teoksessa *Pedagoginen hyvinvointi* (toim. Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M.) 2008. Kasvatusalan tutkimuksia 41. Suomen Kasvatustieteellinen Seura: Turku.
- King, R. B., & Datu, J. A. 2017. Happy classes make happy students: Classmates' well-being predicts individual student well-being. *Journal of School Psychology* 65. (2017) 116–128.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 887.
- Kuittinen, M., Lappalainen, K. & Meriläinen, M. 2008. Suuntaviivoja pedagogisen hyvinvoinnin tutkimiseen. Teoksessa *Pedagoginen hyvinvointi* (toim. Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M.) 2008. Kasvatusalan tutkimuksia 41. Suomen Kasvatustieteellinen Seura: Turku.

- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset suomessa ja pohjoismaissa 1994–2010 – WHO-koululaistutkimus. Koulutuksen seurantaraportit 2012: 8.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa *Pedagoginen hyvinvointi* (toim. Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M.) 2008. Kasvatusalan tutkimuksia 41. Suomen Kasvatustieteellinen Seura: Turku.
- Lukin, T. 2013. Motivaatio matematiikan opiskelussa – seurantatutkimus motivaatiotekijöistä ja niiden välisistä yhteyksistä yläkoulun aikana. Itä-Suomen yliopisto: Joensuu.
- Meriläinen, M. 2008. Opiskeluympäristön pedagogiset hyvinvointitekijät yliopistossa. Teoksessa *Pedagoginen hyvinvointi* (toim. Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M.) 2008. Kasvatusalan tutkimuksia 41. Suomen Kasvatustieteellinen Seura: Turku.
- Metsämuuronen, J. 2000. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Metodologia-sarja 1. Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. 2002. Mittarin rakentaminen ja testiteorian perusteet. Metodologia-sarja 6. Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. painos. Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Niemivirta, M. 1999. Tavoiteorientaatiot ja motivaatio kouluasuoritusmenestyksessä. Teoksessa *Oppimaan oppiminen ala-asteilla* (toim. Hautamäki, J., Arinen, P., Bergholm, B., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Kuusela, J., Lehto, J., Niemivirta, M. & Scheinin, P.) 1999. Opetushallitus: Helsinki.
- Niemivirta, M. 2002. Motivation and performance in context: The influence of goal orientations and instructional setting on situational appraisals and task performance. *Psychologia*, 45, 250–270.
- Niemivirta, M. 2004. Habits of mind and academic endeavors: The correlates and consequences of achievement goal orientations. University of Helsinki.

Niemivirta, M., Pulkka, A.-T., Tapola, A. & Tuominen-Soini, H. 2013. Tavoiteorientaatioprofiilit ja niiden yhteys tilannekohtaiseen motivaatioon ja päättelytehtävässä suoriutumiseen. *Kasvatus* 5/2013. 533–547.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

Pennings, H. J. M., Brekelmans, M., Sadler, P., Claessens, L. C. A., van der Want, Anna C, & van Tartwijk, J. 2018. Interpersonal adaptation in teacher-student interaction. *Learning and Instruction* 55 (2018) 41-57.

Perry, K., Donohue, K. & Weinstein, R. 2007. Teaching practices and the promotion of achievement and adjustment in first grade. *Journal of School Psychology*. 45 (1), 269-292.

Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa *Pedagoginen hyvinvointi* (toim. Lappalainen, Kuittinen & Meriläinen) 2008. *Kasvatusalan tutkimuksia* 41. Suomen Kasvatustieteellinen Seura: Turku.

Seligman, M. E. P. 2011. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Simon & Schuster

Siekkinen, M. & Niiranen, P. 2008. Lasten pedagoginen hyvinvointi esiopetuksessa. Teoksessa *Pedagoginen hyvinvointi* (toim. Lappalainen, Kuittinen & Meriläinen) 2008. *Kasvatusalan tutkimuksia* 41. Suomen Kasvatustieteellinen Seura: Turku.

Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus* 4/2008. 244–257.

Sustainable Development Research Network. 2018. Wellbeing Concepts and Challenges. SDRN Briefing 3.

Tapola, A., Jaakkola, T., & Niemivirta, M. 2014. The Influence of Achievement Goal Orientations and Task Concreteness on Situational Interest. *Journal of Experimental Education*, 82, 455–479.

Tapola, A., & Niemivirta, M. 2008. The role of achievement goal orientations in students' perceptions of and preferences for classroom environment. *British Journal of Educational Psychology* 78. 291–312.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2016. Hyvinvoinnin mittaaminen. Saatavilla [www-muodossa: https://www.thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi/hyvinvoinnin-mittaaminen](https://www.thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi/hyvinvoinnin-mittaaminen). (Luettu 22.1.2018.)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2017. Kaikki kouluterveyskyselyn tulokset. Saatavilla [www-muodossa: https://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tutkimustuloksia/kaikki-kouluterveyskyselyn-tulokset](https://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tutkimustuloksia/kaikki-kouluterveyskyselyn-tulokset). (Luettu 24.10.2017.)

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. 2010. Ajallinen pysyvyys ja sukupuoli-erot nuorten opiskelumotivaatiossa. *Psykologia* 45 (05-06), 2010. 386–401.

Tuominen-Soini, H. 2012. Student motivation and well-being: Achievement goal orientation profiles, temporal stability, and academic and socio-emotional outcomes. University of Helsinki.

Tuominen-Soini, H. 2013. Opiskelumotivaation ja hyvinvoinnin yhteydet sekä kehitys nuoruudessa. *Kasvatus* 5/2013. 555–561.

Urdu, T. C. 1997. Achievement goal theory: Past results, future directions. Teoksessa *Advances in motivation and achievement* (toim. Maehr, M. L. & Pintrich P. R.) Greenwich, CO: JAI Press. 99–141.

Liitteet

| | |
|---|---------|
| Kyselylomake | liite 1 |
| Tutkimuslupakirje rehtoreille | liite 2 |
| Tutkimuslupakirje oppilaalle ja huoltajille | liite 3 |

Liite 1

Sukupuoli: tyttö () poika ()

Seuraavassa on väittämiä, jotka liittyvät opiskeluusi koulussa. Vertaa väittämiä omiin ajatuksiisi opiskelusta. **Vastaa rehellisesti** oman tuntemuksesi mukaan ja **ympyröi se vaihtoehto**, joka tulee ensimmäisenä mieleesi. Valitse vain yksi vaihtoehto. Muista, että väittämiin ei ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia.

OSA 1

Tässä osassa numerot tarkoittavat seuraavia vastausvaihtoehtoja:

- 1 = **ei sovi lainkaan** minuun
2 = sopii minuun **vain vähän**
3 = **jossain määrin** sopii minuun
4 = kyllä, sopii minuun **aika hyvin**
5 = kyllä, sopii minuun **oikein hyvin**

- | | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | Opiskellessani minulle on tärkeää, että opin aina jotain uutta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Minusta tuntuu tosi hyvältä, jos olen luokassa ainoa, joka osaa vastata opettajan kysymykseen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Arvelen usein, että jokin tehtävä epäonnistuu minulta, joten en edes yritä tehdä sitä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Hyvä todistus ja koenumerot ovat tärkeitä minulle. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Yritän saada kokeista parempia arvosanoja kuin oppilastoverini. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Pahinta virheiden tekemisessä on se, että joku muu oppilas saattaisi huomata sen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Opiskellessani haluan ymmärtää asioita paremmin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Minulle on tärkeää, että osaan ratkaista sellaisia tehtäviä, joita muut eivät osaa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Pidän erilaisten ongelmien pohtimisesta ja olen silloin valmis työskentelemään kovastikin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Haluan, että opettaja huomaa, jos osaan jonkin asian paremmin kuin useimmat muut. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Oppimani asiat saavat minut haluamaan oppia niistä vielä lisää. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Kun vastaan tunnilla, olen huolissani siitä, mitä muut oppilaat ajattelevat vastauksestani. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Minulle on tärkeää, että saan koulussa hyviä arvosanoja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Opiskellessani pyrin selviämään mahdollisimman vähällä työmäärällä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Tunnilla minua huolettaa, etten vain toimisi muiden silmissä hölmösti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Koulussa opiskellaan vain vähän sellaisia asioita, jotka kiinnostavat minua. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

-
-
- | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 17. | Tärkeä syy, miksi teen koulutehtäväni ja luen läksyni, on se, että minusta on mukava oppia uusia asioita. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Opiskellessani toivon, että voisin jotenkin välttää vaikeita asioita. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Omalla yrittämiselläni voin vaikuttaa oppimiseen vain vähän. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

OSA 2

Tässä osassa numerot tarkoittavat seuraavia vastausvaihtoehtoja:

- 1 = täysin eri mieltä
 2 = jokseenkin eri mieltä
 3 = ei samaa eikä eri mieltä
 4 = jokseenkin samaa mieltä
 5 = täysin samaa mieltä

- | | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | Nautin osaamisestani koulussa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Uppoudun tehtäviini joskus niin, etten huomaa ajankulua. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Saan opettajalta positiivista huomiota osakseni päivittäin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Asetan itselleni tavoitteita. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Tiedän mitä asioita osaan ja missä tarvitsen vielä harjoitusta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Koen, että olen pidetty henkilö luokassani. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Minulla on mahdollisuus vaikuttaa siihen, mitä koulussa tehdään. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Koen yhteenkuuluvuutta luokkalaisteni kanssa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Minulle annetaan vastuuta ja vastuutehtäviä koulussa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Saan hyödyntää vahvuuksiani koulutyössä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Tulen toimeen muiden luokkalaisteni kanssa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Voin olla täysin oma itseni koulussa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Opettaja kuuntelee ja ottaa mielipiteeni huomioon. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Saan palautetta koulutyöstäni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Koen, että muut arvostavat minua ja osaamistani koulussa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Opettaja kannustaa ja tukee minua. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Koen onnistumisen kokemuksia koulussa päivittäin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Opettaja kohtelee meitä oikeudenmukaisesti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Kiitos vastauksistasi! ☺

Liite 2

Hei!

Teen Lapin yliopistossa Pro Gradu -tutkimusta oppilaiden tavoiteorientoitumisesta sekä koetusta pedagogisesta hyvinvoinnista. Tutkimuskohteenani ovat rovaniemeläiset kuudesluokkalaiset ja tarkoituksena olisi saada mahdollisimman laaja otanta ympäri Rovaniemeä. Tutkimukseni aineisto koostuu oppilaille suunnatusta lomakekyselystä, jonka tulisin henkilökohtaisesti pitämään. Kyselyn täyttäminen vie noin 10 minuuttia.

Olisiko mahdollista tulla teidän koululenne toteuttamaan kysely? Jos, niin voisitko välittää tämän viestin 6.luokan opettajalle, jotta voisimme sopia käytännön asioista (tutkimusluvat yms.)

Minuun saa yhteyden joko sähköpostitse tai puhelimitse.

Ystävällisin terveisin

Tiina Syrjänen
tsyrjane@ulapland.fi
0405636257
luokanopettajaopiskelija, Lapin yliopisto

Hyvä kuudesluokkalainen / kuudesluokkalaisen huoltaja

Sinut, kuudesluokkalainen, on valittu osallistumaan Pro Gradu -tutkimukseni kyselyyn. Tutkimukseni käsittelee rovaniemelaisten kuudesluokkalaisten oppilaiden pedagogista hyvinvointia ja tavoiteorientoitumista. Eli toisin sanoen tavoitteena on selvittää oppimiseen vaikuttavan hyvinvoinnin tekijöitä sekä sitä, minkälaiset asiat motivoivat juuri sinua koulussa.

Tutkimuksen tiedonkeruu (=lomakekyselyn täyttäminen) on tarkoitus toteuttaa marras- ja joulukuun aikana vuonna 2017. Tulen koulullenne tekemään kyselyn tavallisen oppitunnin aikana. Kyselyyn vastaaminen vie noin 10 minuuttia. Voidaksesi osallistua tutkimukseen, ole hyvä ja täytä alapuolella oleva lupalomake yhdessä vanhempiesi kanssa. Jos et halua jostain syystä osallistua, ruksaa lomakkeen kohta ”en osallistu”. Palauta lomake joka tapauksessa opettajallesi _____ mennessä. Ilman lupalomaketta tutkimukseen ei voi osallistua!

Tutkimustulokset käsitellään anonyymisti eli kenenkään yksittäinen vastaus ei ole tunnistettavissa. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaehtoista ja osallistujilla on vapaus vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. Tutkimuksen tuloksia tullaan hyödyntämään Pro Gradu -työssäni.

Epäsälvyyksien ja lisäkysymysten kohdalla voi ottaa yhteyttä allekirjoittaneeseen.

Ystävällisin terveisin

Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelija ja tutkimuksen tekijä

Tiina Syrjänen
tsyrjane@ulapland.fi
p. 0405636257

Tutkimustani ohjaa:
Ilkka Ratinen
ilkka.ratinen@ulapland.fi
Lapin yliopisto

✂ -----

Lupalomake

(Oppilaan nimi)

☐ osallistuu tutkimukseen

☐ ei osallistu tutkimukseen

Oppilaan allekirjoitus

Huoltajan allekirjoitus